

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



LA ORGANIZACIÓN EN RED DE LAS UNIVERSIDADES PARA LA
GESTIÓN Y GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO ORGANIZATIVO

TESIS DOCTORAL DE:
JUAN ANTONIO OJEDA ORTIZ

DIRIGIDA POR:
GUILLERMO DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ
PILAR GUTIEZ CUEVAS

Madrid, 2013

TESIS DOCTORAL



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

LA ORGANIZACIÓN EN RED DE LAS UNIVERSIDADES PARA LA GESTIÓN Y GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO ORGANIZATIVO

Doctorando: Juan Antonio Ojeda Ortiz

Directores: Guillermo Domínguez Fernández
Pilar Gutiez Cuevas

Madrid 2013

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar y dejar constancia de aquellos que me han prestado su colaboración y apoyo. Nombro algunos pero cada cual sabe bien cuánto le agradezco su inestimable colaboración, que jamás olvidaré, pues la he grabado a fuego en mi corazón.

A Guillermo y Pilar, mis directores y amigos, por su paciencia y esfuerzo continuado, por su visión, conocimiento, confianza y fe en mi trabajo.

A los expertos que me animaron, orientaron y mostraron interés por el tema, por mi investigación y por los resultados: Manuel Lorenzo Delgado, Joaquín Gairín, Alejandro Tiana, Ángel Gabilondo, Manuel Porras, Javier Marrero y tantos otros que frecuentemente se han interesado por mi evolución; así como a Félix González y los demás profesores de la UCM que me iniciaron en el camino del doctorado.

A los Presidentes de la AIUL, en quienes encontré el máximo apoyo e interés por el estudio que emprendí: J. Franz Craig, Ronald Gallagher y actualmente Carlos Gómez, que espera impaciente los resultados.

También a los diferentes rectores de las universidades de La Salle que participaron en el estudio, que desde el comienzo acogieron con satisfacción el mismo, brindándome su estrecha colaboración, animando y organizando la recogida de datos de sus universidades.

A la Institución La Salle que me ha facilitado y apoyado en el proyecto, sin escatimar tiempo y recursos.

A mi familia, a la que he privado de mi tiempo y presencia, que han comprendido y apoyado mi esfuerzo, especialmente la nueva generación: Laura, Sara, Juan José, Celia y Marta.

A Gabriela y Julia que sin comprenderlo por su edad, me han apoyado y animado de continuo en mi trabajo, dando valor a lo intangible, al amparo de sus padres.

A mis amigos del alma, mi segunda familia, que lo han dado todo cada instante, yendo más allá de lo que la propia amistad estima correcto y justo: Mari Luz, Carol, Carlos, Inma, César, Belén, Javi, Natalia y otros que no nombro, pero cada uno de ellos sabe lo mucho que han aportado. Impagable.

Índice

Abstract	I-VI
Introducción General	19
Capítulo 1: La universidad: nuevo escenario y nuevo rol.	25
1 Introducción.	26
2 Un nuevo escenario: cuestionamiento y necesidad de cambio del rol.	30
3 Diagnóstico de la situación de la universidad a finales del s. XX y comienzos del s. XXI.	58
4 La crisis de la universidad y sus nuevos competidores.	68
5 Evolución del concepto y de los modelos de universidad.	80
6 Nuevo rol de la universidad: tendencias y mejoras.	99
7 Consideraciones finales.....	142
Capítulo 2: La estructura organizativa: concepto, elementos, características, modelos y tendencias.	145
1 Introducción.	146
2 Concepto de estructura organizativa.	147
3 Elementos de la estructura organizativa.....	156
4 Características o dimensiones estructurales.....	160
5 Modelos de estructuras organizativas	162
6 Consideraciones finales.....	203
Capítulo 3. La universidad en red y la creación y gestión del conocimiento organizativo.	205
A.- REDES UNIVERSITARIAS O LA UNIVERSIDAD EN RED.	206
1 Introducción	206
2 Elementos y modalidades de participación de las redes universitarias.....	211
3 Características de las redes interuniversitarias.....	215
4 Clasificación o tipologías de las redes organizativas universitarias	239
5 La creación de redes holónicas en las universidades.....	245
6 Factores de éxito y de dificultades en las redes universitarias	252
7 Otras exigencias que conlleva el trabajo en red de las universidades.....	259
8 El trabajo en red de las universidades. Etapas para construir una red universitaria....	266
B CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO ORGANIZATIVO EN LAS REDES INTER O INTRAUNIVERSITARIAS.....	267
9 El conocimiento, sus fuentes, tipos y creación	268
10 La gestión del conocimiento en la universidad	284

11	Consideraciones finales.....	296
Capítulo 4. Investigación sobre las universidades de la AIUL.		299
1	Introducción:	300
2	Origen del estudio:	301
3	Delimitación del problema de estudio	303
4	Objetivos del estudio	306
5	Ejes analíticos	306
6	Metodología de la investigación.	309
6.1.	Investigación descriptiva	309
6.2.	Fuentes de datos: Instrumentos empleados.....	310
6.3.	Contexto y muestra de la investigación	323
6.4.	Procedimiento de análisis. Sub-ejes y dimensiones. Triangulación.....	330
7	Resultados obtenidos:.....	350
7.1.	Primer eje analítico	350
7.2.	Segundo eje analítico	366
7.3.	Tercer eje analítico.....	390
7.4.	Cuarto eje analítico	414
7.5.	Quinto eje analítico	448
Capítulo 5: Análisis y discusión.....		475
Capítulo 6: Conclusiones e implicaciones.		535
1	Conclusiones.....	536
2	Sugerencias e implicaciones:.....	550
3	Limitaciones.	557
4	Líneas de investigación futuras.	558
Capítulo 7: Bibliografía.....		561
Anexos		635
ANEXO 1: Universidades de la AIUL.		637
ANEXO 2: Documentos oficiales y públicos, accesibles, de las diferentes universidades de la AIUL.		641
ANEXO 2A: Documentos analizados de cada universidad.		642
ANEXO 2B: Síntesis de los datos obtenidos en los documentos escritos.		644
ANEXO 3: Entrevista semiestructurada.....		661
ANEXO 3A: Guión de la entrevista semiestructurada.		662
ANEXO 3B: Jueces que validaron el guión de la entrevista semiestructurada.		664
ANEXO 3C: Relación del número de entrevistados por universidad.....		664

ANEXO 3D: Entrevistas semiestructuradas: Síntesis de los datos obtenidos.	665
ANEXO 4: Cuestionario cuantitativo y cualitativo.	681
ANEXO 4A: Jueces que valoraron y validaron el cuestionario.	682
ANEXO 4B: Resultados finales de la validación del cuestionario por los jueces.	683
ANEXO 4C: Cuestionario final.....	719
ANEXO 4D: Carta al Rector.....	733

Índice de tablas

Tabla 1: La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. (Elaboración propia). ...	43
Tabla 2: Espacios comunes de educación superior en el mundo. (Elaboración propia).....	49
Tabla 3: Organismos internacionales para el fomento de la reforma, la colaboración universitaria y la creación de redes.	52
Tabla 4: Informes nacionales sobre educación superior. (Elaboración Propia).	62
Tabla 5: Comparación de los sistemas universitarios anglo-americano y de Europa occidental.	66
Tabla 6: Universidades Corporativas. (Elaboración propia).....	78
Tabla 7: Diferenciación de los sistemas e instituciones (Basado en Clark, 1983; Brunner 2005).	84
Tabla 8: Dicotomía entre universidad y educación superior. (Elaboración propia).....	85
Tabla 9: Comparación de los modelos alemán y francés. (Elaboración propia)	92
Tabla 10: Autoridad y toma de decisiones en la universidad.	117
Tabla 11: Una universidad más centrada en lo social. (Elaboración propia).	135
Tabla 12: Concepto de estructura organizativa (Elaboración propia).	148
Tabla 13: Efecto de las diferentes corrientes, en las estructuras universitarias. (Elaboración propia).	154
Tabla 14: Elementos que componen la estructura organizativa (Elaboración propia). Inspirada en Robbins (1994: 497-499; 2001).	156
Tabla 15: Los elementos de la estructura organizativa (Fuente: Bueno, 1994, 2007).....	156
Tabla 16: Características de las estructuras orgánicas y mecánicas (Elaboración propia).	164
Tabla 17: Configuraciones organizativas (Elaboración propia).	166

Tabla 18: Concepto de la organización en red. (Elaboración propia).	193
Tabla 19: Concepto de organización virtual (Elaboración propia).	197
Tabla 20: Los sistemas virtuales desde una perspectiva de redes.	200
Tabla 21: Características de las redes. (Elaboración propia).	215
Tabla 22: Factores que impulsan la cooperación en red de las universidades. (Elaboración propia).	221
Tabla 23: Crecimiento y desarrollo de las universidades. Elaboración propia. Inspirada en Muñoz y Nevada (2007, 151-167)	226
Tabla 24: Clasificación de las formas organizativas, con cierto grado de colaboración. (Elaboración propia).	227
Tabla 25: Aproximación a la clasificación de las redes universitarias. (Elaboración propia). ...	230
Tabla 26: La desconfianza entre los nodos.	233
Tabla 27: La confianza entre los nodos.	233
Tabla 28: Dimensiones para medir la confianza (Elaboración propia).	234
Tabla 29: Actividades que generan confianza. Inspirada en Gasalla y Navarro (2008: 104-114).	236
Tabla 30: Características de las redes 2D y 3D. (Elaborada por Moreno, 2009: 77).	242
Tabla 31: Caracterización y clasificación de las relaciones interorganizativas. (Elaboración propia, inspirada en Medina, 2011: 19-21).	244
Tabla 32: Relación de los principales conceptos holónicos. (Elaboración propia).	246
Tabla 33: Características básicas de las redes holónicas.	248
Tabla 34: Algunos tipos de redes holónicas universitarias.	251
Tabla 35: Ventajas de las redes holónicas universitarias.	252
Tabla 36: Beneficios de las organizaciones en red (Elaboración propia).	256
Tabla 37: Tipos de cultura (Elaboración propia).	262
Tabla 38: Eficacia de la toma de decisiones (Ramos, 2008).	263
Tabla 39: Etapas para construir una red universitaria (Elaboración propia).	267
Tabla 40: Descripción de los recursos tangibles e intangibles. (Elaboración propia).	269
Tabla 41: Clasificación del conocimiento según la OCDE.	270

Tabla 42: Otros dos conocimientos a tener en cuenta (Collison y Parcell, 2003: 38; Gairín, 2011: 214).	270
Tabla 43: Dimensiones conceptuales y categorías del conocimiento organizativo (Fuente: Bueno, 2000 y Salmador, 2003).	275
Tabla 44: Los cuatro modos de conversión del conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1999: 69).277	
Tabla 45: Concepto de capital intelectual en las organizaciones. (Elaboración propia).	280
Tabla 46: Ventajas y limitaciones de los informes de capital intelectual en las universidades.282	
Tabla 47: Conceptualización de la Gestión del Conocimiento (Elaboración propia).	285
Tabla 48: Factores de éxito en un proyecto de gestión del conocimiento.	289
Tabla 49: Modelos de creación y gestión del conocimiento (CGC).	290
Tabla 50: Grado de profundidad de una red y relaciones entre vínculos, acciones y valor (Fuente: Rovere, 1998: 35).	293
Tabla 51: Concepto de redes de conocimiento. (Elaboración propia).	294
Tabla 52: Clasificación de las preguntas de un cuestionario. Inspirada en Rincón et al. (1995: 212).	312
Tabla 53: Tipos de validez (Fuente: Rincón, et al, 1995: 75).	314
Tabla 54: Ventajas e inconvenientes del Método Delphi. (Elaboración propia).	315
Tabla 55: Proceso seguido en la elaboración y validación del cuestionario. Método Delphi (Elaboración propia).	316
Tabla 56: Univocidad, pertinencia e importancia de los ítems.	317
Tabla 57: Porcentaje de crecimiento de la experiencia docente, de un período a otro.	327
Tabla 58: Porcentaje de crecimiento de la experiencia investigadora, de un período a otro. .	327
Tabla 59: Porcentaje de crecimiento de la experiencia directiva, de un período a otro.	328
Tabla 60: Concepto de triangulación. (Elaboración propia).	331
Tabla 61: Ventajas o riesgos de la triangulación (Fuente: Rodríguez 2005: 7).	333
Tabla 62: Primer eje analítico, sub-ejes y dimensiones: “Un nuevo escenario empuja a cambiar la universidad”	337
Tabla 63: Segundo eje analítico, sub-ejes y dimensiones: “El nuevo rol que la universidad va adquiriendo, nuevas tendencias y nuevos rasgos”	340

Tabla 64: Tercer eje analítico, sub-ejes y dimensiones: “La universidad deberá cambiar su estructura y funcionamiento para implementar el nuevo rol que se le requiere, adaptarse y desenvolverse en él” .	343
Tabla 65: Cuarto eje analítico, sub-ejes y dimensiones: “Para afrontar con éxito las nuevas tendencias, las universidades deben colaborar más, hacia dentro y hacia fuera de ellas, e incorporarse a redes interorganizativas o crearlas” .	346
Tabla 66: Quinto eje analítico, sub-ejes y dimensiones: “Si nos adentramos en la organización en red y en las redes interorganizativas, conseguiremos que la propia universidad gestione y cree conocimiento organizativo” .	349
Tabla 67: Para la participación activa en redes, ¿qué consideran prioritario los diferentes grupos.	424

Índice de figuras

Figura 1: La universidad y el escenario que le demanda un nuevo rol y que le exige una nueva organización. (Elaboración propia).	29
Figura 2: El nuevo rol de la universidad. Sus principales tendencias y el nuevo modelo organizativo y estructural que se le requiere. (Elaboración propia).	29
Figura 3: Triángulo de Clark.	37
Figura 4: Tensiones actuales en la regulación de las Universidades. (Elaboración Propia).	38
Figura 5: Principales aportaciones del EEES a las universidades. (Elaboración propia).	48
Figura 6: Modelos universitarios clásicos o modos de ser universitario (Elaboración propia)...	89
Figura 7: Organización de las enseñanzas en las universidades norteamericanas (Elaboración propia).	95
Figura 8: Ejes de la autonomía universitaria. (Elaboración propia).	115
Figura 9: Modelos de gestión para las universidades (Fuente: Mora, 2001: 15).	123
Figura 10: Modelo lineal.	137
Figura 11: Triple Hélice. (Elaboración propia).	138
Figura 12: La estructura de la organización: configuración básica. (Elaboración propia).	157
Figura 13: Configuración básica, real y actual, de la organización universitaria.	159
Figura 14: Dimensiones o características estructurales y contextuales de la organización (Elaboración propia).	162
Figura 15: Oficina de Servicios académicos. Universidad La Salle Manila. Filipinas	167

Figura 16: Burocracia y adhocracia: enfoques de diseño. Fuente: S.P. Robbins (1987) y Bueno (2007).	169
Figura 17: Modelo de estructura divisional. Organigrama De La Salle <i>University</i> Manila (Filipinas).	171
Figura 18: Estructura matricial. Universidad Delasalle. Bajío. México.....	173
Figura 19: Organigrama de la Corporación Universitaria Lasallista, Medellín, Colombia.....	175
Figura 20: La organización hipertexto: burocracia más adhocracia crea conocimiento. (Elaboración propia).	184
Figura 21: Estructura hipertexto.	185
Figura 22: Estructura en Trébol. (Elaboración propia)	187
Figura 23: Estructura hipertrébol.....	189
Figura 24: Modelo de organización en red. Aportado por Bueno (2007: 290)	192
Figura 25: Estructura organizativa hiperred. Inspirada en Rodríguez Antón (2008).	195
Figura 26: La universidad en red, hacia dentro y hacia fuera. (Elaboración propia).	208
Figura 27: La participación en redes interorganizativas, ¿qué aportan a la universidad? (Elaboración propia).	209
Figura 28: Grados de mejora en la colaboración entre universidades.	224
Figura 29: La colaboración en red de las universidades (Elaboración propia).....	225
Figura 30: Esquema del dinamismo generador de la confianza en la red (Elaboración propia).	235
Figura 31: Topología de las redes.....	243
Figura 32: Las redes holónicas entre las universidades (Mchugh, Merli y Wheeler, 1998). (Elaboración propia).	247
Figura 33: Ejemplo de reparto de papeles entre los holones.	250
Figura 34: Una red holónica configura un holón de otra red. (Elaboración propia).....	251
Figura 35: Competencias del personal docente-investigador universitario (Elaboración propia).	261
Figura 36: Influencia de la cultura en los diferentes niveles de la organización. (Gasalla, 2009: 89)	264
Figura 37: La creación del conocimiento (Riesco, 2006: 131).....	271

Figura 38: Las fuentes de conocimiento (Elaboración propia).....	272
Figura 39: De los datos al conocimiento (Rodríguez, 2006a: 27).....	274
Figura 40: Creación de valor en la universidad: conocimiento en acción (Fuente: AECA, 2004: 36).	276
Figura 41: Conocimiento individual y organizacional.	278
Figura 42: “Espiral de creación de conocimiento organización”. (Nonaka y Takeuchi, 1999:62)	278
Figura 43: Producción, codificación y transferencia del conocimiento organizacional.	283
Figura 44: Proceso sistemático de gestión del conocimiento (Elaboración propia).....	287
Figura 45: Modelo del proceso de creación de conocimiento organizacional.	291
Figura 46: Diagrama de flujo, del proceso seguido en la aplicación del cuestionario. (Elaboración propia).....	320
Figura 47: Triangulación de las fuentes de datos.....	334
Figura 48: Triangulación metodológica.....	335
Figura 49: Desglose y agrupamiento de respuestas según los grupos de encuestados.	336
Figura 50: Amenazas y cambios de las universidades.....	352
Figura 51: Aspectos considerados para renovar la estructura organizativa universitaria.....	353
Figura 52: Ejes de la misión universitaria en general.....	367
Figura 53: Importancia dada a los ejes de la misión universitaria en la AIUL.	367
Figura 54: Grado de proactividad de la universidad.	369
Figura 55: Naturaleza colaborativa de la universidad.....	370
Figura 56: Grado de atractivo y competencia de las universidades de la AIUL.	371
Figura 57: Principales aspectos a tener en cuenta de la gestión de las personas en las universidades de la AIUL.	373
Figura 58: Grado de coordinación o fragmentación de las universidades de la AIUL.....	391
Figura 59: Aspectos positivos y negativos de las estructuras organizativas universitarias.	393
Figura 60: Representación estimada de la colaboración de la universidad con diferentes ámbitos.....	395
Figura 61: Representación estimada del trabajo en red de las universidades.	415

Figura 62: Principales dificultades en el trabajo en red según los entrevistados.	416
Figura 63: Ventajas del trabajo en red.	418
Figura 64: Bases para la creación de una red en la universidad (Elaboración propia).	553
Figura 65: Bases de un proceso de trabajo en red en las universidades (Elaboración propia).	554
Figura 66: Continuidad de la red (Elaboración propia).	555
Figura 67: Propuesta de organigrama para la puesta en marcha de un programa institucional de redes de conocimiento en la AIUL (Elaboración propia).	556

Índice de gráficos

Gráfico 1: Porcentaje de pertenencia de los participantes, a los grupos de encuestados.	326
Gráfico 2: Años de experiencia docente en la universidad.	326
Gráfico 3: Años de experiencia investigadora en la universidad.	327
Gráfico 4: Años de experiencia directiva en la universidad.	328
Gráfico 5: Dinamismo actual de la universidad: conservarse o reinventarse.	354
Gráfico 6: El dinamismo actual de la universidad: conservarla o reinventarla, según los grupos encuestados.	355
Gráfico 7: Ante el cambio, qué rol está desempeñando la universidad en la actualidad.	356
Gráfico 8: Los miembros de la universidad valoran los diferentes papeles de la misma en la actualidad.	356
Gráfico 9: Otros roles de la universidad.	357
Gráfico 10: Ámbito de actuación y proyección de la universidad: local, estatal, internacional.	358
Gráfico 11: Ámbito de actuación y proyección de la universidad, según los diferentes grupos.	359
Gráfico 12: Valoración del grado de autonomía que se otorga o que ejerce la universidad.	360
Gráfico 13: Percepción de los diferentes grupos, del grado de autonomía que le otorgan o ejerce la universidad.	360
Gráfico 14: Autonomía académica.	361
Gráfico 15: Otros aspectos en que ejercen su autonomía.	363

Gráfico 16: Las universidades tienen conciencia del cambio y cómo abordarlo.	365
Gráfico 17: Orden de importancia de los cuatro ejes de la misión universitaria.....	374
Gráfico 18: Ordenación de la ponderación dada a los distintos ejes de la misión universitaria.	374
Gráfico 19: Valoración dada a los elementos exitosos básicos de las IES.....	375
Gráfico 20: Valoración por los diferentes grupos, de los elementos básicos y exitosos de las IES.	376
Gráfico 21: Otros elementos exitosos de las universidades señalados por sus miembros.	379
Gráfico 22: ¿Cómo defines tu universidad?: proactiva, colaborativa, conjuntada y/o atractiva.	380
Gráfico 23: Definición de la universidad, según los diferentes grupos.....	381
Gráfico 24: Grado en el que la universidad fomenta la formación y cualificación de sus miembros.	382
Gráfico 25: La valoración por los diferentes grupos, respecto a la formación que la universidad les da.	383
Gráfico 26: Grado de trabajo en equipo, hacia dentro y hacia fuera de la universidad.	384
Gráfico 27: El trabajo en equipo interno y externo, según los miembros de las universidades.	384
Gráfico 28: Percepción del emprendedurismo y la innovación en su universidad.....	385
Gráfico 29: El espíritu emprendedor e innovador de la universidad, según sus miembros.	386
Gráfico 30: Grado de implicación de la universidad en el desarrollo local y regional.	386
Gráfico 31: Grado de implicación de la universidad en el desarrollo local y regional, según los grupos.....	387
Gráfico 32: La misión de la universidad, según la documentación escrita.	388
Gráfico 33: Grado de autonomía que concede la universidad en las dimensiones apuntadas.	398
Gráfico 34: Grado de autonomía que le da la universidad, según los diferentes grupos.....	399
Gráfico 35: Otros campos en que obtienen autonomía.	400
Gráfico 36: Percepción de las universidades de su estructura organizativa.....	401
Gráfico 37: La estructura organizativa de la universidad, según los grupos.....	402
Gráfico 38: Las estructuras organizativas de la universidad favorecen la colaboración.	403

Gráfico 39: Grado de colaboración que se da en la universidad, según sus miembros.....	403
Gráfico 40: Modelo de gestión universitaria.....	404
Gráfico 41: Modelo de gestión universitaria según los diferentes grupos.	405
Gráfico 42: Grado de colaboración de las universidades con otras entidades.	406
Gráfico 43: La colaboración de las universidades con otras entidades, según sus miembros.	407
Gráfico 44: Nivel de conocimiento y uso de las TIC de los encuestados.....	408
Gráfico 45: Grado de conocimiento y uso de las TIC, según los diferentes grupos.	408
Gráfico 46: Cambios estructurales que señalan las universidades en su documentación escrita.	409
Gráfico 47: Percepción actual de su estructura organizativa.	411
Gráfico 48: Hacia dónde debe tender la actual estructura de la universidad, para lograr el éxito de los desafíos de su nueva misión.	412
Gráfico 49: Importancia que las universidades dan a su participación en las redes.	419
Gráfico 50: Grado de presencia y de la extensión de la participación en redes, según los grupos.	419
Gráfico 51: Participación actual, en el pasado o nunca, en las redes.	420
Gráfico 52: Valoración de la participación en redes, en función de los colectivos investigados.	420
Gráfico 53: La universidad cuenta con un responsable para coordinar e impulsar la participación en redes.....	422
Gráfico 54: Exigencias prioritarias de la participación en redes.	423
Gráfico 55: Prioridades de lo que exige la participación en redes, según los grupos.....	424
Gráfico 57: Exigencias para la participación en las redes.	425
Gráfico 58: Otras exigencias de la participación en las redes.	427
Gráfico 59: Periodicidad de las reuniones de las redes.	430
Gráfico 60: Financiación para el trabajo en red y su naturaleza.....	432
Gráfico 61: Valoración de las cuatro características básicas del trabajo en red.....	433
Gráfico 62: Valoración de las características básicas del trabajo en red, según los grupos.	434
Gráfico 63: Número de personas participantes en una red.....	435

Gráfico 64: Número de instituciones participantes en una red.....	436
Gráfico 65: Tipos de red: homogénea y heterogénea.	437
Gráfico 66: Herramientas que emplean.....	437
Gráfico 67: Modalidad de participación.....	438
Gráfico 68: Modalidades de participación en las redes, según los diferentes grupos.....	439
Gráfico 69: Periodicidad de las reuniones presenciales o de las interacciones virtuales.	440
Gráfico 70: Valoración de las distintas finalidades del trabajo en red.....	440
Gráfico 71: Valoración de las distintas finalidades del trabajo en red, según los diferentes colectivos.....	441
Gráfico 72: Naturaleza de la participación en las redes universitarias.	442
Gráfico 73: Valoración de lo que se aporta, recibe o usa de la red.	443
Gráfico 74: Uniendo las valoraciones más altas de lo que se aporta, recibe o usa de la red. ..	443
Gráfico 75: Valoración de lo que se aporta, recibe o usa de la red, según los diferentes miembros de la universidad.	444
Gráfico 76: Actividades de la red en la que participan.	445
Gráfico 77: Ejemplos de actividades de participación en red.	446
Gráfico 78: Otras acciones en red.	447
Gráfico 79: Participación, estructuración y funcionamiento de las redes.	448
Gráfico 80: Nuevo conocimiento producido por la universidad sobre la gestión universitaria.	450
Gráfico 81: Valoración del nuevo conocimiento que la universidad produce sobre gestión universitaria, según los grupos.	450
Gráfico 82: Nuevos conocimientos de gestión universitaria.	451
Gráfico 83: Grado en que la universidad organiza y clasifica su conocimiento organizacional.	455
Gráfico 84: Valoración de los grupos sobre cómo la universidad organiza y clasifica su conocimiento organizacional.	455
Gráfico 85: Cómo clasifica la universidad el conocimiento organizativo que tiene y genera...	456
Gráfico 86: Objetivos estratégicos que se pretenden lograr en la universidad con la gestión del conocimiento.	458

Gráfico 87: Valoración de los objetivos estratégicos que pretende la universidad con la gestión del conocimiento, según los grupos.....	458
Gráfico 88: La universidad tiene identificadas las fuentes de conocimiento.	459
Gráfico 89: Grado en que los diferentes grupos tienen identificadas las fuentes de conocimiento de su universidad.	460
Gráfico 90: Principales fuentes de conocimiento.	461
Gráfico 91: La universidad dispone de alguna persona o unidad responsable del proceso de creación y gestión del conocimiento.	462
Gráfico 92: La universidad es capaz de transferir conocimiento organizativo sobre gestión universitaria a otra universidad.	463
Gráfico 93: La universidad es capaz de transferir conocimiento organizativo a otra universidad, según los grupos.....	464
Gráfico 94: La GC está prevista en los planes institucionales.	465
Gráfico 95: Opinión de los diferentes grupos sobre si la GC está prevista en los planes institucionales	465
Gráfico 96: Los procesos de GC se reflejan en los productos y servicios que ofrece la universidad.....	466
Gráfico 97: Los procesos de GC se reflejan en los productos y servicios que ofrece la universidad, según los diferentes grupos.	466
Gráfico 98: La universidad tiene identificadas sus competencias básicas.....	467
Gráfico 99: Opinión de los diferentes grupos sobre si su universidad tiene identificadas sus competencias básicas.....	468
Gráfico 100: Principales competencias básicas.....	469
Gráfico 101: Porcentaje de valoración de la propiedad intelectual.	472
Gráfico 102: Los diferentes grupos valoran si la propiedad intelectual está reconocida, articulada y protegida.	472
Gráfico 103: Planteamiento en la universidad de la gestión y creación de conocimiento.....	474

Abstract:

THE ORGANIZATION OF NETWORK UNIVERSITIES FOR THE MANAGEMENT AND CREATION OF ORGANIZATIONAL KNOWLEDGE

In the last fifteen years, worldwide universities are being required –from inside and outside them- to deal like never before with deep, radical and significant changes. The new setting where they are developing is being most of the times adverse, even coming to destabilising, ignoring, marginalising or challenging them. In addition -already in 1998- Didriksson, referred to this situation of higher education institutions pointing out that *“the stage of change does not have a perspective of return or balance”* (Didriksson, 1998: 2). This statement is still valid nowadays.

The deep crisis where worldwide universities are immersed in is –in every continent, in different ways and due to different causes- being strongly manipulated by states, markets or even by themselves. This diverts or inhibits the university mission. This mission was nobly built throughout its own history and the social commitment that the society of knowledge claims today.

Universities have been influenced by the social, political, organisational or cultural environment in force and they have replied with freedom and creativity, avoiding mimicry and trying to overcome deviations and determinants that moved them away from their freedom, autonomy, essence and service. The Napoleonic university, known by its pyramidal and confined structure, caused its fragmentation of knowledge, individualism and absorption. Today, universities need openness, transparency, interdisciplinary work, collaboration, active listening and dialogue, an active participation of all its members with responsibility and implication, entrepreneurship and social commitment.

Likewise, organizations have experienced and are experiencing deep and significant changes in order to better respond to a more and more complex and uncertain world. University, as an organization, is also affected by these changes and the importance and speed of them; by new trends and organizational demands that place people in the centre of organizations; by the globalization and the subsequent university action, expansion and links with the local and the global; by the growing range of needs, demands and resources that are needed to effectively and competitively respond to what students and society expect –either consciously or unconsciously-, especially now that university is being considered the core of the growth, development and improvement of society. The university role is clearly critical and crucial.

That is why, nowadays, universities have to combine autonomy and interdependence because this grants them the boost and the commitment to responsibly respond to its mission. If universities do not create alliances, associations or do not achieve interdependence working through networks with other universities and other business, state or social institutions, they will not make progress, grow, significantly improve or add value, competence and excellence to its mission. According to this, ICMES’ (1998) conclusions pointed out the following:

“Worldwide universities are invited to collaborate and form alliances between the interested parties”; and a few years later, international organisations invited universities to change its structures in order to encourage collaborative work and work through networks: *“The proliferation and diversifications of jobs, knowledge and disciplines which organise universities require that its hierarchical structures complement decentralised ones, which are organised according to the network creation principle”* (UNESCO, 2005: 101).

Therefore, nowadays, as the rest of organizations, they are neither able to keep working alone nor go through the history of macro-universities¹. In this regard, in 1998, Peter Drucker predicted that in 30 years, big universities would be considered as a relic, a prediction that is even more believable today. Their true strength and future success capacity lies -in the medium and long term- in the real capacity of collaborating with others. On the contrary, they will become petrified in history and will disappear, victims of its isolation and independence².

Here is the essence of problem that is being studied. We expect to figure out which is the new context that pushes university to change; how university is transforming and defining its new role; and, especially, which organisational structure does university need in order to successfully deal with the above-mentioned change. We will also analyse if those new structures allow university to combine and have the true value of current organisations: the people and their knowledge, experiences, beliefs, values, interests, expectations, autonomy, creativity, commitment and relationships. Likewise, we will analyse the internal and external work through networks, through which we are able to understand, share, transfer, acquire, use and apply the knowledge that each university member -team, area, department, faculty or centre- produces and that can and should create so as to higher education institutions are more and more competent; better fulfil its mission; are attractive and effectively and efficiently commit themselves to social transformation.

The problems, challenges and projects that universities have to face nowadays -just like the rest of companies, administrations or nations- are as complex, critical and uncertain as to be undertaken or solved by a reduced or limited number of people, by the top executives, by the vice-chancellor team or by the university board. As Tapscott and Williams (2006 and 2010), amongst other authors³, recently emphasised and as we pointed out in the theoretical review of this research:

“Getting along successfully in this new environment will depend –to a large extent- on our ability to develop new processes of internal and external collaboration and on the intelligent use of social abilities. The top executives who want to add value in this context will have to make new different decisions; to dismantle its pyramidal hierarchies; to decentralise decision making; to offer facilities to employees so they can reach lateral communication; to open its perspective inside and outside the

¹ Authors such as Tapscott and Williams, 2011, op. cit, p. 434, roundly affirm the following: “lesson number one is that the unknown and monolythic society, autonomous and focused on itself, is becoming extinct.”

² Collaboration and working through networks is not about being in fashion, but about a survival need (Durand, Masera and Pujadas, 2003: 5), or as Tapscott (2011: 59) says: “collaborate or die”; in line with the “network society” described by Castells (1997: 469).

³ In this way, for instance, authors such as Benavides and Quintana, 2003, op. cit, p. 7, already talked about this: “the building and development of a new knowledge economy is producing structural changes in organizations”.

organization; to learn to listen carefully to the new generations' ideas, and so forth."
(Tapscott and Williams, 2011: 157)

Likewise, the UNESCO (2005) said: *"the new context requires that university hierarchical structures complement decentralised ones and that universities organise themselves according to the network creation principle"*. This is, without a doubt, a more conservative and less risky recommendation, where a progressive change consisting of combining different structures instead of replacing them is needed. Maybe this is a good strategy to start a structural reorganisation, but just for a short time. However, we will later need to create new kinds of relationships and combine the general traditional structure with the new requirements of collaboration, which entails breaking borders among disciplines, areas, departments; transcending the local scope and opening to the international and global stage; closely collaborating with other universities, public and private institutions, teams and people from varied places and cultures and with different knowledge.

Consequently, we should forget about taylorism and the strongly hierarchical, centralised and strict pyramidal structures, and develop more horizontal, flexible, decentralised, open, collaborative and interdependent universities that work in networks inside and outside them, creating and managing the necessary knowledge to achieve their aims and carry out their mission. The appearance of ICTs in this context provides the tools, facilitates and makes possible the collaboration among people, teams and universities, while broadening horizons, opportunities and benefits without limits.

In short, change would not happen unless current university organisational structures are renewed and transformed. This research has focused on revising and analysing the structural changes required to make universities collaborate between them working efficiently and effectively through interuniversity networks. Nevertheless, they have to assume many other changes, but the organisational is the main one. If this particular modification does not take place, the whole change will be affected: there won't be support for the change's consolidation and continuity.

Through the renewal of the organisational structure, the internal and external collaboration with university members in a coordinated way will be viable and effective. This will benefit the members and their universities that will successfully work through networks and acquire multiple synergies and benefits that will reinforce the institution in an attractive and competitive way in the future.

This study starts analysing the new context where the university is. A context that questions university; makes it fall into crisis; demands a change or redefinition or even asks for a reinvention in order to better adapt itself and respond with responsibility and commitment to the new society demands on higher education. Then, we revise the new role of university in the current knowledge society; which are its new trends and how they affect to its organisation and structure in the 21st century.

In the same way, we analyse the present and the future of the current organisational structures as well as the effects, demands and possibilities they provide to the change and development of universities. More decentralised, flexible and plainer structures are clearly

claimed. These will provide every member of the organisations or universities, higher levels of participation, prominence and entrepreneurship. In this way, as the theoretical models point out, we will all build the university, focusing its success and future viability on its internal and external collaboration capacity.

From this new context, role and organisational structure, universities are more and more called to work through networks. That is why we have next revised how interuniversity networks are built and developed and studied its main features. We have -more in depth- revised holonic and knowledge networks that increase collaboration possibilities amongst powerful universities. From that point on, we explore how universities manage their organisational knowledge, updating the main criteria to be taken into account in the creation and management of knowledge networks –especially regarding to how universities may increase it to modify, reinforce and improve its organisational structure-, and therefore facing the challenges of the current setting.

This research is about the International Association of Lasallian Universities (IALU), and the problem of analysis is how IALU universities face this new setting; what role do they adopt; how do they face their structural change; what kind of participation and work through networks are being used; how do they work; what are their main features and aims; how do they manage their organisational knowledge; what are their resources and how do they use them; what key competences do they identify and promote and how do they organise and protect their intellectual property.

The present doctoral thesis has used a descriptive design methodology. This has allowed researching and introducing how are the IALU universities nowadays. The main aim of this study is the following: “To know up to what point Lasallian Universities’ organisational structures encourage internal and external collaborative work and work through networks in order to be more competent and offer a better service to society, through the managing and sharing of organisational knowledge”. Five were the topics identified to deal with the problem and aim of study, which are in turn, divided in several sub-topics and dimensions. The topics were the following:

Topic 1. The new setting encourages a change in university.

Topic 2. The new role, trends and features of university.

Topic 3. A change in the structure and working of university is needed in order to adopt and properly develop that new role.

Topic 4. A stronger internal and external collaboration is needed to successfully face the new trends, join in or create inter-organisational networks.

Topic 5. Through network organisation and inter-organisational networks we will achieve that the university manage and create organisational knowledge.

We have used several data sources, such as the semi-structured interview, a quantitative and qualitative questionnaire, as well as written official and public documents of universities. Then, we proceeded to triangulate the obtained data and to analyse and discuss the results.

In view of these results, we drew the following conclusions, which have been gathered according to the topics of study. Therefore, first of all and according to the first topic, it is clear that IALU universities are immersed in a significant process of change that pushes them to its transformation and to effectively and competently respond: a deep change that calls for a redefinition.

IALU universities are progressively making their way to the international stage, but they also have a strong commitment with their social environment. Furthermore, they exercise their autonomy showing clear evidences of dynamism and entrepreneurship without limits.

On the other hand, with regard to the second topic, when revising the mission of these universities, they show that their main strength is the teaching that they keep promoting and consolidating. This is followed by the service and social commitment dimension. However, research and innovation are weakly developed, though they seem to be more encouraged recently.

From the university elements analysed by Clark (2000) and many other authors such as López Segrera (2010) it is confirmed that they have a strong executive team, though they still have to revise its governance and the university structures regarding the middle authorities, the technical and administrative support and the operative part of university (Research and Teaching Staff and Administration and Services Staff) in order to structure it as participative, collaborative, plain, decentralised and flexible as possible. In this sense, universities are committed with its members and are worried about their training and autonomy and the development of their research and management skills.

The conclusions obtained regarding the third topic, after revising the current structures of universities, show that these universities are traditional and follow basic, complex and bureaucratic models with a high level of hierarchical organization, strictness and centrality. This means that the possibilities of collaboration in these institutions are very limited and sometimes hindered by the current organisational structures. That is why they should develop a more professional management and go into more open, participative and collaborative structures. These universities show a greater trend to collaborate with its own environment and be committed with its development. However, this diminishes when valuing its collaboration with other non-Lasallian, local or international universities. There is also a very low collaboration within the IALU universities.

When analysing and revising the data regarding the fourth topic, we realised that participation in Lasallian universities networks is more theoretical than real and its practice is very limited compared with the multiple actions they develop. Due to this, we may conclude that the work through networks is still emerging and it exists in an isolated and discontinuous way, which is far from current trends and requirements. In addition, these universities know -to a large extent- the demands of working through networks. However, they have to progressively introduce them, always avoiding a mere individual incorporation and encouraging an institutional participation, so it will benefit all its members. Results showed that confidence, collaboration and reciprocity were the three most important features encouraging network participation. However, the graphs show a considerable and worrying decrease since networks are also backed up on peer interaction. Although these universities are more involved in

homogeneous networks rather than heterogeneous ones, they have the potential and interest to be part of more complex networks requiring more personal and institutional commitment. Nevertheless they equally participate in face-to-face, blended or virtual networks.

With regard to the fifth topic we found out that despite IALU universities manage and produce knowledge, most of them are neither aware of what they do nor of its value. Therefore, it is obvious that knowledge management is a pending task inside and outside these universities. Likewise, they do recognise that they are in the process of implementation and that their efforts have to be better planned and organised, as well as supported with the appropriate and valid resources. They also have to identify their knowledge sources and how to use, apply and share it, while becoming aware of their key competences and the management and protection of intellectual property. In this way, they will then start working through networks and collaborating with others.

Finally, we put forward the suggestions and implications arising from this research and regarding IALU universities: to analyse the context where they are and revise its strategic planning; to revise their organisational structure, governance and the development they need in order to facilitate participation and collaboration; to identify their key competences and acquire others working through networks with other universities; to revise which is their fragmentation level and which are the steps towards unity and a more shared vision and mission, etc. We include a number of bases to address a process of creation of intra and interuniversity networks. These should be taken into account when working through networks in universities and when developing its cyclical nature. Likewise, we offer an outline that guides the networks' continuity or their completion.

Introducción general

Introducción general.

En los últimos quince años aproximadamente, las universidades de todo el mundo están siendo requeridas, desde dentro y desde fuera de las mismas, a abordar en ellas profundos cambios, tan radicales y significativos como jamás antes, a lo largo de su dilatada historia, hayan tenido que afrontar. El nuevo escenario en el que se desenvuelven les resulta en muchas ocasiones adverso, llegando a hacer tambalear sus cimientos, ninguneándolas, dándoles de lado o desafiándolas. Aún más, ya en 1998, Didriksson, apuntaba respecto a esta situación de las instituciones de educación superior, que *“la fase de cambio no tiene perspectiva de retorno, ni de equilibrio”* (Didriksson, 1998: 2), afirmación que sigue estando vigente hoy.

Esta profunda crisis en la que se encuentra la universidad a escala mundial, de diferente forma y por distintas causas, en cada uno de los continentes, se ve fuertemente tensionada y manipulada ya sea por los estados, por los mercados y/o por sí mismas, que la fuerzan, desvían o inhiben de su verdadera misión, de ésa que noblemente fue construyendo a lo largo de su devenir histórico y del compromiso social que hoy la sociedad del conocimiento y los empobrecidos de la tierra le reclaman.

A lo largo de la historia las universidades se han visto influenciadas por el entorno social, político, organizacional, cultural, etc. que existía y han respondido con libertad y creatividad, evitando el mimetismo y tratando de sortear muchas desviaciones y condicionantes que la alejaban de su libertad, autonomía, esencia y servicio. La universidad napoleónica, con su estructura piramidal y encorsetada, provocó la fragmentación del saber, el individualismo y el que se cerrara sobre sí misma. Hoy se requiere de las universidades apertura, transparencia, trabajo interdisciplinar y colaboración, escucha y diálogo, participación activa de todos sus miembros con responsabilidad e implicación, espíritu emprendedor y compromiso social.

Igualmente, las organizaciones han experimentado y están experimentando en los últimos años grandes y profundos cambios para responder mejor a un mundo cada vez más complejo e incierto. La universidad, en cuanto organización, también se ve afectada por estos cambios, por la rapidez y significatividad de los mismos; por las nuevas tendencias y exigencias organizativas que ponen a las personas en el centro y foco de las organizaciones; por la globalización que la empuja a actuar, extenderse y vincularse no sólo con lo local sino con lo global, interaccionando y potenciándose en ambos sentidos; por la creciente diversidad de necesidades, demandas, requerimientos y recursos que necesita para responder con eficacia y competitividad a lo que los estudiantes y la sociedad esperan consciente o inconscientemente; máxime en estos tiempos en los que todos sitúan a la universidad en el centro del crecimiento, desarrollo y mejora de la sociedad. Su papel es crítico y crucial.

Por ello, hoy las universidades se ven abocadas a conjugar autonomía e interdependencia, es decir, sin dejar de luchar por ella y ejercerla, que es la que les da la impronta, el compromiso y a través de la cual responden con responsabilidad, las universidades no podrían avanzar, ni crecer, ni mejorar significativamente, ni añadir valor, competencia y excelencia a su misión si no establecen alianzas, se asocian con otros, si no labran su interdependencia trabajando en red con otras universidades, con otras instituciones empresariales, estatales o sociales. A este

respecto en las conclusiones de la ICMES (1998) se decía: *“Se invita a las universidades del mundo a la colaboración y a las alianzas entre las partes interesadas”*; y unos años después, desde estas instancias internacionales se les invitaba a cambiar sus estructuras para propiciar entre ellas el trabajo colaborativo y en red: *“La multiplicación y diversificación de los empleos, conocimientos y disciplinas que estructuran las universidades exigen que sus estructuras jerárquicas se complementen con estructuras descentralizadas, organizadas con arreglo al principio de la creación de redes”* (UNESCO, 2005: 101).

Así pues, hoy, como el resto de las organizaciones, no pueden seguir actuando en solitario, ni recorriendo la senda del pasado de las macrouiversidades¹. A este respecto, en 1998, Peter Drucker predijo que en 30 años las grandes universidades serían reliquias, hoy es más creíble este pronóstico. Su verdadera fortaleza y capacidad de éxito en el futuro a medio y largo plazo está en la capacidad real de colaborar con otros. De lo contrario, se petrificarán en la historia y desaparecerán víctimas de su aislamiento y autosuficiencia².

He aquí la esencia del problema que se va a estudiar e investigar, con el que se pretende saber cuál es el nuevo escenario que la empuja a cambiar, en qué medida la universidad está transformando y definiendo su nuevo rol y con qué estructura organizativa lo está afrontando o qué estructura organizativa necesita para enfrentarse con garantía de éxito a dicho cambio, así como si esas estructuras nuevas le permiten conjuntarse y contar con el verdadero valor de las organizaciones actuales: las personas con sus conocimientos, experiencias, creencias, valores, intereses, expectativas, autonomía, creatividad, compromiso y relaciones; y el trabajo en red hacia dentro y hacia fuera de la universidad con el que se pueda captar, compartir, transferir, adquirir, usar y aplicar el conocimiento que cada miembro, equipo, área, departamento, facultad o centro de la universidad produce y el que juntos pueden y deben generar para ser cada días más competente, cumplir mejor su misión, ser atractiva y comprometerse eficaz y eficientemente en la transformación social.

Los problemas, desafíos y proyectos que debe afrontar hoy la universidad, al igual que el resto de las empresas, administraciones o naciones, son tan complejos, críticos e inciertos como para ser acometidos y resueltos por un reducido o limitado número de personas, por los altos directivos, por el equipo rectoral o por la junta de la universidad. Tal y como señalaban recientemente Tapscott y Williams (2006 y 2011)³ entre otros muchos autores, como veremos en la revisión teórica de la investigación:

¹ Autores como Tapscott y Williams, 2011, op. cit, p. 434, lo señalan con rotundidad: “la lección número uno es que la sociedad anónima y monolítica, autónoma y centrada en sí misma, está en vía de extinción”.

² La colaboración y el trabajo en red no es por estar a la moda, sino por la necesidad de supervivencia (Durand, Masera y Pujadas, 2003: 5), o como indica Tapscott (2011: 59): “colaborar o morir”; en línea con la “sociedad en red” descrita por Castells (1997: 469).

³ Tapscott es un destacado experto e investigador en la Nueva Economía, profesor de la *Rotman School of Management* en la Universidad de Toronto y autor de *Wikinomics* (2006) y de *Macrowikinomics* (2010), y Williams es coautor de ambas, director de investigación de *New Paradigm* y especialmente dirige trabajos en los ámbitos de la innovación y de la propiedad intelectual; Benavides y Quintana, 2003, op. cit, p. 7, ya lo apuntaban: “la construcción y desarrollo de la nueva economía del conocimiento está produciendo cambios estructurales en las organizaciones”.

“Desenvolverse con éxito en este nuevo entorno dependerá en gran medida de nuestra capacidad de desarrollar nuevos procesos de colaboración interna y externa, y de usar las habilidades sociales inteligentemente. Los directivos que quieran añadir valor en este contexto deberán tomar decisiones diferentes de las que habrían tomado en el pasado; tendrán que dismantelar sus jerarquías piramidales; descentralizar la toma de decisiones; ofrecer facilidades a los empleados para comunicarse lateralmente; abrir su perspectiva hacia dentro y hacia fuera de la organización; aprender a escuchar atentamente las ideas de las nuevas generaciones, etc.” (Tapscott y Williams, 2011: 157).

Igualmente, la UNESCO (2005) decía: *“el nuevo escenario exige que las estructuras jerárquicas de la universidad se complementen con estructuras descentralizadas, organizadas con arreglo al principio de creación de redes”*. Es sin duda una recomendación más conservadora y menos arriesgada, en la que se requiere realizar un cambio progresivo, en el que se opta por compaginar distintas estructuras en lugar de sustituirlas. Tal vez sea buena estrategia para los inicios de la renovación estructural y para un corto espacio de tiempo, pero luego se deberán crear nuevos tipos de relación y acompasar la estructura general tradicional con los nuevos requerimientos de la colaboración que exige romper fronteras entre las disciplinas, áreas, departamentos, trascender el ámbito local y abrirse a la dimensión internacional, global, colaborando estrechamente con otras universidades, instituciones (privadas y públicas), equipos y muchas personas de lugares, culturas, conocimientos, etc. muy diversos.

Así pues, debemos dejar atrás los conceptos tayloristas y las estructuras piramidales, fuertemente jerarquizadas, centralizadas y rígidas, y evolucionar a universidades más horizontales, flexibles, descentralizadas, abiertas, colaborativas, e interdependientes, que trabajen en red hacia dentro y hacia fuera de las mismas, creando y gestionando el conocimiento que requieren para lograr sus objetivos y realizar su misión. La irrupción de las TIC en este escenario, aporta las herramientas, facilita y posibilita la colaboración entre las personas, equipos y universidades, ampliando los horizontes, las oportunidades y beneficios a límites insospechados.

Atendiendo a mi experiencia e inquietudes como decano de un Centro Universitario La Salle, ubicado en Madrid y adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), y en cuanto miembro de la Asociación Internacional de Universidades La Salle (AIUL), en la que desempeñé el cargo de vicepresidente para Europa, impulsé en su seno el proyecto de creación de redes de conocimiento tendente a estrechar los lazos entre dichas universidades y trabajar en red de forma vigorosa, eficaz y beneficiosa para todos los participantes, de forma que permitiese a su vez, a cada una de ellas, fortalecerse, evolucionar y ser más competentes, prestando así un mejor servicio a la sociedad.

En ese proceso se hizo patente que a pesar de las reuniones, los discursos, las buenas intenciones expresadas en diversas declaraciones y de los esfuerzos de aproximación y adaptación de cada una de las universidades con sus rectores y equipos rectorales interesados y proclives a operativizar los lazos, establecer alianzas y trabajar conjuntamente, el cambio no se produciría si no se renovaban y transformaban las actuales estructuras organizativas de las universidades miembros de la AIUL. En ello se ha centrado mi presente estudio e investigación,

revisando y analizando los cambios estructurales que se requieren para disponer a las universidades a colaborar entre sí y con otras de forma eficiente y eficaz. Sin duda deberán abordar otros múltiples cambios, pero el organizativo se nos presenta como clave y básico; sin él el cambio se verá impedido, ralentizado o desviado, no se le dará soporte ni se pondrá el sustrato necesario para la consolidación y continuidad del mismo.

Renovando la estructura organizativa se posibilitará y se hará viable y eficaz la colaboración interna y externa de los miembros de la universidad de forma coordinada y conjuntada, beneficiosa para cada uno de ellos y de sus propias universidades, trabajando en red de forma exitosa y adquiriendo a través de ella múltiples sinergias y beneficios que la fortalecerán y proyectarán hacia el futuro de forma atractiva y competitiva.

El presente estudio comenzará analizando el nuevo escenario en el que se desenvuelve la universidad (Capítulo 1), que la cuestiona y pone en crisis profunda y que le exige cambiar, redefinirse o incluso reinventarse para adaptarse mejor y responder con responsabilidad y compromiso a las nuevas exigencias y demandas que la sociedad le hace a la educación superior. A continuación se revisará qué nuevo rol se le exige a la universidad en la sociedad actual del conocimiento y, ante las próximas décadas del siglo XXI, cuáles son las nuevas tendencias de la misma y cómo afectan éstas a su organización y estructura.

Igualmente se estudiará el presente y futuro de las actuales estructuras organizativas y los efectos, exigencias y posibilidades que éstas brindan al cambio y evolución de las universidades (Capítulo 2). Se reclaman estructuras a todas luces más planas, descentralizadas, flexibles que dotan a todos los miembros de las organizaciones/universidades de mayores cuotas de participación, protagonismo y emprendedurismo, construyendo entre todos la universidad, centrando su éxito y viabilidad futura en su capacidad de colaboración interna y externa, como los referentes teóricos nos apuntan.

Desde ese nuevo escenario, rol y estructuración organizativa, las universidades se ven cada día más convocadas y empujadas a trabajar en red (Capítulo 3). Se revisará por tanto cómo se van construyendo y desarrollando las redes interuniversitarias y se estudiarán sus características y tipologías, entre las que se analizarán más en profundidad las redes holónicas y las redes de conocimiento que abren posibilidades de colaboración entre las universidades a gran escala y con mucho potencial. En este apartado se explorará cómo las universidades gestionan su conocimiento organizativo, actualizándose los criterios que deben ser tenidos en cuenta en la gestión y creación de redes de conocimiento, especialmente en lo referente a cómo las universidades pueden incrementarlo para modificar, reforzar y mejorar su estructura organizativa, afrontando así los retos y desafíos del escenario actual.

A lo largo de toda la fundamentación teórica de los aspectos expuestos, se recogerá lo aportado por los diversos investigadores y estudiosos de los distintos ejes temáticos, así como lo indicado al respecto por los diferentes informes estatales e internacionales, elaborados por las distintas entidades, organismos y administraciones, nacionales o internacionales, y también se expondrán los esfuerzos que se vienen realizando en pro de crear espacios comunes de convergencia de las instituciones de educación superior para que modifiquen sus actuales

estructuras organizativas y su gobernanza, colaboren hacia dentro y fuera de ellas y creen redes interuniversitarias.

De forma detallada y analítica se han ido incluyendo numerosas notas a pie de página que complementan el texto de la revisión teórica y añaden más datos y contrastes sobre el estado de la cuestión de la presente investigación, debatiendo y evidenciando a través de ellas la comprensión, conceptualización y proyección de los diferentes ejes temáticos que se estudian e investigan en el presente trabajo para fundamentar la investigación.

La investigación se vertebrará en torno a las universidades de la AIUL (Capítulo 4), en las cuales se estudiará cómo se enfrentan a este nuevo escenario, qué rol van adquiriendo, cómo afrontan su cambio estructural, qué participación y trabajo en red se da en ellas, cómo funcionan, de qué tipo son, qué características tienen y qué objetivos persiguen, cómo gestionan su conocimiento organizativo, de qué fuentes disponen y usan, qué competencias básicas identifican y potencian y cómo organizan y protegen su propiedad intelectual .

La metodología seguida en el presente estudio es de diseño descriptivo, lo que permitirá indagar y presentar la situación de cómo se encuentran las universidades La Salle (AIUL) en el momento actual en cuanto a cómo están afrontando el cambio organizativo, si sus estructuras posibilitan o no responden con eficacia y eficiencia ante el nuevo escenario y el nuevo rol que se les requiere a las universidades actualmente y si se abren, colaboran y participan en redes. Para la realización de dicha investigación se han empleado diversas fuentes de datos, como la entrevista semiestructurada, un cuestionario con preguntas de carácter cuantitativo y cualitativo, así como la documentación escrita de las universidades, oficial y pública. Una vez definido el problema, se han identificado cinco ejes analíticos, que a su vez se han dividido cada uno de ellos en diversos sub-ejes y dimensiones para exponer y analizar los datos obtenidos de forma válida y pertinente.

En el Capítulo 5 se expone el análisis y la discusión de los resultados logrados a través de los diferentes instrumentos empleados, contrastándolos con la fundamentación teórica y triangulándolos para analizar la consistencia de los mismos, alcanzando así mayor validez y fiabilidad de la realidad que presentan actualmente las universidades lasalianas y cómo afrontan su futuro inmediato.

El Capítulo 6 muestra las conclusiones y aporta algunas sugerencias e implicaciones que deberían ser tenidas en cuenta por parte de estas universidades, y otras, para canalizar su cambio y reestructuración con algunos elementos que pueden orientar y hacer de motores los retos y desafíos que se le plantean. Así, con las directrices propuestas, cada universidad, equipo o miembro de la misma, de forma autónoma e interdependiente, con espíritu proactivo y colaborador, de manera consensuada podrá elegir y determinar cómo proceder con garantías de éxito ante ellos.

Por último se señala la bibliografía consultada y se añaden los anexos que complementan el estudio realizado.

Capítulo 1: La universidad: nuevo escenario y nuevo rol.

1 Introducción.

A lo largo de este primer capítulo se analizará la universidad, su esencia y su misión histórica y las fuerzas que la empujan a cambiar y a resituarse de forma nueva en la sociedad actual y futura.

Especialmente se irá exponiendo cómo las universidades se ven abocadas a colaborar, a establecer alianzas o fusionarse, a incorporarse a redes interorganizativas que les permitan superar su aislamiento, su ensimismamiento, su endogamia, su autosuficiencia y fragmentación, así, de esta forma, descubrir su nuevo papel, clave y esencial, en la construcción de la sociedad del conocimiento. Se analizará, cómo de forma reiterativa los diferentes autores y organismos nacionales e internacionales, así como las propias universidades, van tomando conciencia de los profundos cambios organizativos y estructurales que se deben abordar en el seno de las universidades para posibilitar y llevar a buen término la colaboración, la participación en redes. Esta dinámica tampoco las debe llevar a la uniformidad u homogeneización.

En primer lugar se observará el nuevo escenario que convulsiona y empuja a cambiar a las universidades. Éstas se ven afectadas por múltiples fuerzas y tensiones que las empujan a transformarse y, como algunos llegan a afirmar, a reinventarse. Este dinamismo no deja de estar lleno de aciertos, desviaciones y peligros. Por ello, se analizará el impacto de la globalización, las tensiones y peligros de la mercantilización o estatalización, la masificación, su propia endogamia, el sesgo competitivo que aleja a las universidades de la cooperación, así como la precariedad de los *rankings* universitarios, que lejos de fortalecerlas, las debilitan, las desorientan y las enfrentan entre sí, imposibilitando de esta manera la colaboración entre ellas.

A continuación se verá el recorrido seguido en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el que se descubrirá cómo los sistemas universitarios se van conjuntando y homogenizando sin que las universidades pierdan su esencia singular y su autonomía y cómo los países, los gobiernos, los sistemas universitarios, los diferentes organismos que intervienen en su viabilidad y las propias universidades se van abriendo progresivamente a la colaboración, al compartir, al transferir mutuamente experiencias, conocimientos y recursos e incluso a trabajar de forma más coordinada y conjunta. Esto mismo viene ocurriendo en otros continentes y regiones del mundo, en los que a su vez se van dando pasos para la creación de estos espacios comunes, en los que la experiencia de Europa es un referente. Se revisará dicha construcción de un espacio común, desde el punto de vista

organizativo y estructural, mirando especialmente los cambios que requiere dicha organización de las universidades, para participar plena y activamente en dicho espacio común.

A lo largo de los últimos años se han ido constituyendo nuevos organismos internacionales e incluso los ya existentes han reorientado sus políticas para impulsar la reforma y transformación de las universidades, impulsar la colaboración entre ellas, creando alianzas y múltiples asociaciones y también la creación de redes interuniversitarias. Se observará cómo la universidad, desde dentro de ella misma y desde múltiples instancias está llamada a abrirse, relacionarse, crear lazos y establecer alianzas, firmar acuerdos más o menos formales de colaboración o participar en redes entre universidades y con otras entidades, a través de las cuales cumplirá su misión de forma más competente. Las redes interorganizativas les abre a un universo de colaboración y fortaleza inimaginable hasta el presente. Sus estructuras deben facilitar esta apertura y canalizar, operativizar, hacer beneficiosa para el crecimiento y desarrollo de la universidad, la colaboración y el trabajo en red con otras.

A continuación se abordará el análisis de los informes más relevantes que se produjeron a finales del siglo XX en los que se diagnosticaba la situación de la universidad y qué cambios se debían producir en ella para adaptarse a los requerimientos de una sociedad cambiante, a un ritmo acelerado e incierto, haciendo hincapié en los cambios organizativos y estructurales que las universidades deben acometer. En ellos ya aparece que las estructuras deben flexibilizarse y descentralizarse, al mismo tiempo que indican que dichas estructuras han de garantizar una mayor calidad de las universidades y abrirlas a nuevas formas de colaboración; el informe de Bricall (2000) llega a señalar que *“es necesario crear redes universitarias que favorezcan la cooperación entre los centros”*. Así, los informes que se analizarán, son los de Delors, Dearing, Attali, Boyer y Bricall, éstos nos dan una visión de la universidad, en los ámbitos estatal, regional y mundial.

A partir de ahí, se verá como todo esto ha sumergido a las universidades en una profunda crisis que las empuja a realizar transformaciones profundas y radicales, como veremos. Además, hoy día surgen nuevos competidores y proveedores de educación que compiten con las formas tradicionales de la educación superior y que corren el peligro de desplazarla o arrinconarla.

Analizada la crisis resulta necesario realizar una primera aproximación a la definición y a la esencia de la universidad, para pasar luego a precisar y diferenciar qué se entiende por los términos de sistemas universitarios, universidad y educación superior y acotarlos en su significado más genuino. Lo cierto es que luego, la literatura, los diversos autores y organismos y nosotros mismos, los utilizaremos indistintamente, aunándolos al hablar de sus logros y desviaciones, de los cambios profundos que se deben abordar en las instituciones universitarias y en qué y hacia dónde se deben producir. Es importante conceptualizar adecuadamente la universidad del presente y del futuro para que al reestructurarla y potenciar

su colaboración, no desvirtúe, ni desvíe su misión, sino que la potencie, la haga posible, facilitando su logro.

Luego, será necesario adentrarse en su historia más reciente, siglos XIX y XX, para descubrir y analizar brevemente los principales modelos o modos de ser universidad: el modelo francés o napoleónico, el modelo alemán o humboldtiano, el modelo británico, el modelo norteamericano, el modelo estatal soviético y cubano y otros modelos derivados. Cada uno de ellos enfatiza más un aspecto u otro de la misión de la universidad y determina su proceder en la sociedad, generando diferentes tipos de universidades. Las nuevas estructuras deben posibilitar el alumbramiento de la nueva universidad que la sociedad demanda y necesita. Urge que la universidad recupere su papel y protagonismo en la construcción social, de lo contrario, corre el riesgo de que los nuevos proveedores mermen su papel y servicio, al mismo tiempo que terminan por desplazarla y reducirla a algo del pasado, poniéndola en decadencia.

Por último, se esbozará las principales tendencias y mejoras que se deben impulsar y producir en las universidades en los próximos años, los retos de las mismas ante el 2020. En ellas enfatizamos las múltiples posibilidades que se abren para la colaboración y el compartir entre las universidades; cómo los dinamismos propios que debe afrontar cada universidad se verían facilitados y enriquecidos si se abordaran conjuntamente, en modalidades como las redes holónicas, que como veremos en el capítulo segundo, permiten a las universidades poner en común las competencias básicas de cada una de ellas y así crear juntas un nuevo producto o servicio.

La colaboración entre las universidades no es sólo un ejercicio de apertura de las mismas sino todo un dinamismo de compromiso y responsabilidad social, de sostenibilidad y proyección, así como de cooperación con los países y sociedades más desfavorecidas en pro de una mayor justicia y equidad social, local y global.

A continuación, en las Figuras 1 y 2, se ofrece una visión esquemática de lo que se expondrá y analizará a lo largo del capítulo primero. La Figura 1 recoge lo que será el recorrido de la primera parte de dicho capítulo, en el que, tal y como se ha indicado en esta introducción, se revisará el nuevo escenario en el que se desenvuelve, ante el que debe responder y para lo cual se debe organizar y estructurar de forma nueva; la crisis profunda que la convulsiona e indica que el cambio a acometer es significativo y sustancial; el concepto de universidad en este contexto nuevo; las principales maneras de comprenderla y operativizarla en la historia a través de los diferentes modelos de universidad que fueron surgiendo. Es una primera fase de diagnóstico, seguida por una segunda fase de tendencias y futuro, en la que se describen los principales rasgos del nuevo rol que debe adquirir la universidad. Así pues, en la Figura 2 se presenta el recorrido de esta segunda parte del capítulo en la que se dibujan, y que luego se analizará, los principales rasgos y tendencias del nuevo rol de la universidad. Éstos se han de tener en cuenta al reestructurar las instituciones de educación superior.

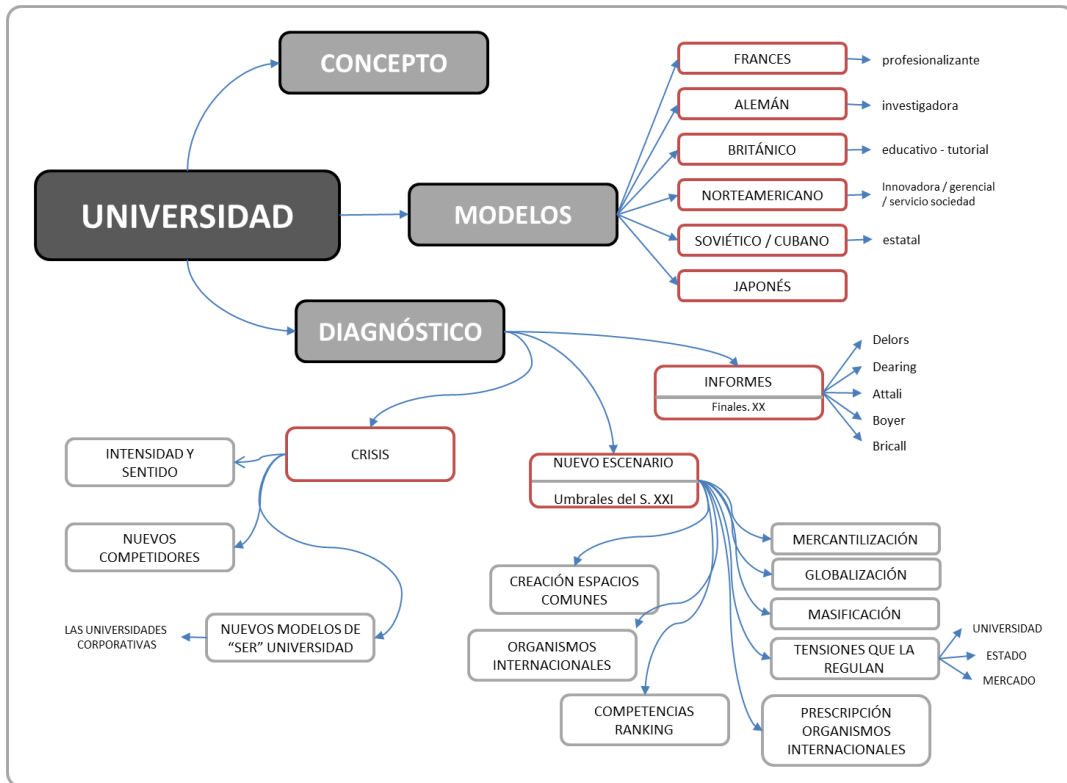


Figura 1: La universidad y el escenario que le demanda un nuevo rol y que le exige una nueva organización. (Elaboración propia).

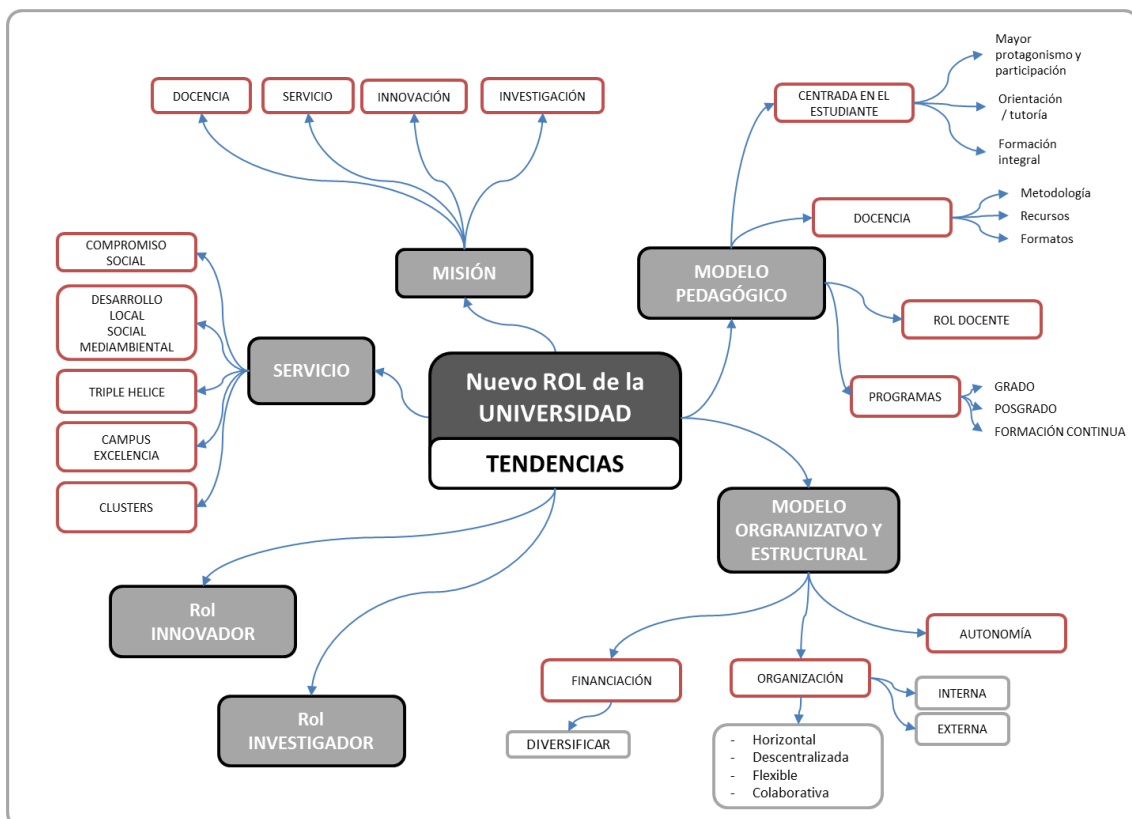


Figura 2: El nuevo rol de la universidad. Sus principales tendencias y el nuevo modelo organizativo y estructural que se le requiere. (Elaboración propia).

2 Un nuevo escenario: cuestionamiento y necesidad de cambio del rol de la universidad.

Es necesario aproximarse en primer lugar al nuevo escenario que está empujando a las universidades a cambiar para poder valorar dicho cambio y valorarlo en su justa medida. Algunas de estas nuevas realidades externas que debe afrontar y que analizaremos a continuación son: la globalización de la educación superior, su mercantilización, la masificación, las tensiones de los estados y los mercados, la competencia entre las universidades así como la construcción de los “espacios comunes” que las empujan a converger y colaborar. En este sentido analizaremos con un poco de más detalle el proceso de construcción del EEES (Espacio europeo de educación superior) y citaremos lo que están haciendo al respecto otras regiones del mundo. Al final de este apartado, se expondrán los diferentes organismos internacionales que están empujando a las universidades al cambio, la colaboración y la creación de redes, para que la fortalezcan, mejoren e impulsen.

2.1 La globalización y la educación superior.

En esta época histórica, la universidad se ve confrontada⁴ e influenciada por cuanto acontece en la sociedad y en el mundo: la globalización, la era de las TIC, la sociedad del conocimiento y la economía basada en el conocimiento y no sólo en el trabajo humano, la fragmentación de las comunidades y la individualización de los sujetos, la postmodernidad o modernidad tardía y ahora la crisis a escala global, que afecta no sólo a la economía sino a los valores y modos de actuar que directa o indirectamente nos han conducido a ella. Nunca como ahora, la universidad se ha visto “*envuelta en un campo de fuerzas que no puede controlar*” (Brunner, 2008). Los mercados y la globalización unidos tienen el potencial de traer consigo cambios profundos en la educación superior, positiva o negativamente⁵.

La globalización es un fenómeno social complejo, confuso y contradictorio, difícil de definir⁶. Sin duda está jugando un papel muy importante y protagonista en la constitución de la nueva sociedad y afecta a la cultura, la política, la economía y la educación. La vamos a analizar someramente en la medida que afecta, condiciona y reta a la educación superior. Así, Stuart (2008: 79 cit. a Brown, 2007: 29), nos dice que la globalización nos ofrece la oportunidad de considerar y desarrollar un nuevo concepto de universidad y de su función en una sociedad mundial cada vez más interconectada⁷. Las tecnologías de la información tienen un impacto importante en el modo en el que trabajamos, colaboramos y nos comunicamos⁸.

⁴ Ver Brunner, 2008, op. cit, capítulo V.

⁵ Deepak Nayyar, catedrático de Economía de la Universidad de Jawaharlal Nehru de Nueva Delhi, miembro de la Comisión Nacional del Conocimiento de la India que ha sido presidente de la Junta Directiva del Instituto Mundial para la Investigación de Desarrollo Económico de la Universidad de las Naciones Unidas (UNU-WIDER), en Helsinki, entre otros muchos cargos, señala: “*La Globalización ha creado oportunidades para algunas personas y países con las que hace tres décadas ni siquiera se habría podido soñar. Pero también ha introducido nuevos riesgos, si no amenazas, para muchos*”.

⁶ Así la describen autores como: Nayyar, 2008, op. cit, pp. 44-49; Stuart, 2008, op. cit, p. 79; Torres, 2007, op. cit.

⁷ Nayyar, 2008, op. cit, p. 41, afirma que “*la globalización tiene el potencial de traer consigo cambios profundos en la educación superior*”.

⁸ Ver Informe Horizon, 2009, op. cit, p. 4.

Podríamos definirla como un proceso asociado a la creciente apertura económica y la mayor interdependencia e integración económica en la economía mundial⁹. Dicha apertura económica no se limita a los flujos de comercio, inversión y finanzas. También se extiende a los flujos de servicios, tecnología, información e ideas y cómo estos traspasan las fronteras y se tejen y desarrollan a escala mundial.

Sin atreverse a conceptualizarla, Torres (2007) nos presenta cinco manifestaciones primarias que están muy presentes en la actualidad:

- a) “Globalización desde arriba”, enmarcada desde el neoliberalismo. Esta ideología busca privatizar cada proceso o servicio que pueda ser transformado en capital privado.
- b) “Globalización desde abajo” o “antiglobalización”, que muchos reclaman pues no hay globalización sin representación.
- c) Internacionalización de culturas y sociedades, por el intercambio creciente de ideas, personas y rasgos culturales, lo que conlleva en ocasiones el peligro de la homogeneización¹⁰.
- d) La creciente integración internacional, corresponde más a los derechos que a los mercados: “globalización de los derechos humanos”.
- e) La globalización de la guerra internacional contra el terrorismo, más allá de los mercados y en contra de los derechos humanos.

Centrándonos en el impacto que está teniendo la globalización en la educación superior, podemos decir que la corriente neoliberal la empuja hacia la privatización y descentralización, pone el énfasis en la experimentación y la conduce a estándares de calidad. Este movimiento ha incrementado la preocupación de las universidades por su eficacia y por rendir cuentas para ser acreditadas, lo que les conduce a cierta homogeneización, a competir internacionalmente y a incrementar la mentalidad empresarial en sus objetivos y modos de gestión¹¹.

Así, los mercados y la globalización están determinando los contenidos de la educación superior y determinando la naturaleza de las propias instituciones, no sólo en lo referente a lo que se enseña, sino también a lo que se investiga y a cómo se gestiona, así como qué servicios y compromisos ofrece y visibiliza¹².

⁹ Ver Nayyar, 2008, op. cit, p. 41; Taylor, 2008, op. cit, p. XXVII; Torres, 2007, op. cit.

¹⁰ Y a este respecto, las universidades deben desempeñar un papel crucial, en la línea de lo que apuntan Neubaner y Ordóñez, 2008, op. cit, p. 51: “Con el paso del tiempo, las funciones que llevaban a cabo las universidades se han visto complementadas con otras importantes actividades sociales, en diferentes sociedades y culturas y en diferentes momentos. Entre ellas se encuentran la producción y reproducción de élites y clases profesionales; la extensión de la educación superior a otros estratos sociales mediante su democratización y masificación; la creación, destilación y difusión del conocimiento científico, y la codificación y conservación de prácticas lingüísticas y culturales”.

¹¹ Ya Marín, 2004, op. cit, al contar cómo se introdujeron los principios de mercado en la ES de México, cita al Dr. Villaseñor García, cuando dice: “En síntesis, lo que encontramos es la evidencia de una voluntad política firme para la implantación de un modelo universitario que pretende ser operado mediante criterios y prácticas distintas a las operadas con anterioridad: evaluación, eficiencia, eficacia, selección, racionalización, competencia, competitividad, productividad, etc., bajo la inspiración de un concepto de calidad preconcebido y vinculado a un modelo social llamado “de la modernización”. Así lo reconoce también: Verger, 2008b, op. cit, p. 7, dice: “El giro protoempresarial de las universidades se pone de manifiesto en el hecho de que muchos centros, sean públicos o privados, orientan su organización y funcionamiento por principios y lógicas semejantes a las empresas lucrativas convencionales”; Verger, 2008a, op. cit.

¹² Podríamos poner algunos ejemplos emergentes, a partir de las tendencias mundiales que sobre globalización y universidad nos presenta López, 2006a, op. cit, p. 4, que expone lo siguiente: “frente al fundamentalismo y las guerras

Por su parte, Nayyar (2008: 47) hace tangible la globalización de la educación superior destacando tres manifestaciones importantes:

- a) La globalización de la educación ha ganado impulso. La proporción de estudiantes que estudian carreras profesionales o doctorados en el sistema universitario de los países más industrializados es grande y más de los dos tercios de estos estudiantes no regresan a sus países.
- b) La movilidad de los profesionales ha registrado un aumento sorprendente durante la era de la globalización. Empezó con la fuga de cerebros. Hoy, emigrar es posible y mucho más fácil para científicos, médicos, ingenieros y académicos.
- c) El alcance y la proliferación de las corporaciones transnacionales a escala mundial. En el pasado se movían los bienes, los servicios, la tecnología, el capital y las finanzas transfronterizamente. Hoy también hay cada vez más gente con empleos transfronterizos.

Así, el trabajo en red de las universidades les dará una visión y un quehacer más global a las mismas. Además, posibilitará que la movilidad del PDI sea más virtual que física. Podrán hacerse presentes y colaborar con otras universidades, departamentos, equipos docentes o investigadores, sin tener que desplazarse; sino que se harán presentes a través de plataformas virtuales en internet que posibilitan el intercambio, la interacción y la colaboración.

Si a este escenario añadimos la irrupción de las TIC, todas las oportunidades de comunicación y colaboración emergentes que éstas ofrecen y posibilitan, como veremos más adelante, las universidades se verán enriquecidas y potenciadas. Las redes interorganizativas permitirán colaborar sin necesidad de que los miembros de las mismas tengan que desplazarse de sus lugares habituales de vida y trabajo; además, podrán compartir recursos, programas, así como ofrecer muchos servicios, trabajando juntas en la prestación de los mismos y en la consecución de otros.

2.2 La mercantilización de la educación superior.

Los sistemas educativos se han visto afectados por el surgimiento y enraizamiento de la economía global, que ha intensificado la competencia económica en todos los niveles: entre empresas, ciudades, estados, regiones, etc.¹³. La mercantilización de la educación superior ha sido progresiva, se desarrolla paulatinamente y se dan diferentes niveles o grados de mercantilización, incluso es no lineal, pudiendo darse la desmercantilización. Estas transformaciones pro-mercado y privatizadoras de la misma, deben contextualizarse en este escenario de la globalización económica¹⁴.

preventivas, las universidades deberían difundir las ideas de tolerancia y paz, y contribuir a generar una cultura de paz; afianzar las democracias y la cohesión social frente a la fragmentación social, la segregación y el apartheid; frente al deterioro del medio ambiente, trabajar por el desarrollo sostenible; reducir las tres grandes asimetrías que produce la globalización: igualdad entre hombres y mujeres, distribución de las riquezas y el desarrollo científico y tecnológico; respeto y cultivo del pluralismo cultural, la diversidad y la creatividad evitando el dominio de unas culturas sobre otras y de formación permanente”.

¹³ Brown and Lauder, 1997, cit at Verger, 2008b, op. cit, p. 4.

¹⁴ Ver Verger, 2008b, op. cit, pp. 4-6; la mayoría de los sistemas de ES del planeta están inmersos en este proceso de mercantilización (De Boer, Huisman et al 2002; Brunner, 2006).

Se está viviendo una doble tensión, tal y como señalan, entre otros, Vergen (2008b) y Nayyar (2008): por un lado la expansión de la demanda de educación superior y por otro lado la fuerte disminución de la intervención directa del Estado en el escenario universitario¹⁵.

Aproximándonos a su definición, podemos decir que es un concepto multidimensional. Según Vergen (2008b: 4-6), la mercantilización tiene tres dimensiones constitutivas:

- La **liberación**: la constitución de un mercado de servicios de ES basado en la competencia y la elección.
- La **privatización**: política que favorece la participación de los actores privados en algún área de la ES (recursos, financiación, gobierno, etc.).
- La **comercialización**: es la compra y venta de los servicios de ES tanto a escala local como internacional.

Inmersos como estamos además en la sociedad del conocimiento, la educación y el conocimiento se han convertido en factores claves de competitividad, llegando incluso a denominar los sistemas económicos como “*economía del conocimiento*”¹⁶. Muchos países han situado la educación superior en el centro de sus estrategias económicas. En este sentido, Verger llega a afirmar que la universidad ha pasado de ser medio a fin de la economía. A finales del siglo XX una función de la universidad era llegar a ser medio para mejorar la competitividad económica de los países, esto sería una dimensión de la mercantilización: la universidad al servicio del mercado. Pero recientemente la educación superior se ha convertido, gran parte de ella, fin y producto de la economía¹⁷. Hoy son empresas productivas de valor que ponen en venta servicios educativos y de investigación. De hecho, hoy día, muchas universidades cotizan en mercados bursátiles, atraen clientes por la publicidad o participan en ferias comerciales internacionales¹⁸.

Recientemente, Nayyar (2008: 41), al escribir sobre la globalización y los mercados, sentencia diciendo que “*la educación como negocio no puede conducir al desarrollo*”¹⁹.

La mercantilización de la educación superior es una de las principales problemáticas asociadas a las políticas y reformas universitarias actuales. Así, muchos gritan: “*Paremos Bolonia, paremos la mercantilización*”, “*estudiantes contra la mercantilización de la universidad*”. Y también el PDI y el PAS han exigido en asambleas, la paralización o revocación de “*la*

¹⁵ Por regulaciones estatales, tal y como afirma Brunner 2006, op. cit: “*los mercados universitarios se instalan políticamente; no son el producto de una larga evolución braudeliana*”. En efecto, nacen no del lento desarrollo de los “*juegos del intercambio*” -partiendo por los mercados elementales cuyo origen “*se pierde en la noche del tiempo*” hasta culminar en la “*sociedad de mercado generalizado*” que hoy domina globalmente- sino de intervenciones de la autoridad pública; e incluso “*son fruto de influencias externas, de organismos internacionales*” (Vergen 2008b, op. cit, p. 4).

¹⁶ Incluso se habla del “*capitalismo del conocimiento*” (Burton-Jones, 1999; Jessop, 2000; Robertson, 2005). En Europa venimos debatiendo el papel que le corresponde a las universidades en la construcción de la Europa del Conocimiento (Lisboa, 2000, op. cit; COM (2003) 58 final, op. cit; II Convención de la EUA en Graz, 2003, op. cit).

¹⁷ Verger 2008b, cita a Ball, 2002; Santos, 2004.

¹⁸ Este tipo de universidades, tal y como señala Verger 2008a, op. cit, pp. 1-2: “*están obteniendo ingresos cada vez más elevados atrayendo a estudiantes extranjeros (que pagan tasas elevadísimas), ofreciendo cursos a distancia (con unos costes de producción muy inferiores a los de la educación presencial) o creando franquicias y campus-sucursales en otros países*”. Y Neubauer y Ordóñez, 2008, op. cit, p. 53 dicen que el mercado académico ya no está confinado al contexto nacional. El conocimiento se está volviendo más universal que nunca y está cruzando fronteras de todo tipo con conocimientos impredecibles.

¹⁹ Ver Nayyar, 2008, op. cit, p. 41; Y Skilbeck, 2001 en Brunner, 2008, op.cit, donde dice que “*la universidad ya no es un lugar tranquilo para enseñar, ahora es un potente negocio*”. Incluso el propio Banco Mundial (BM) recomienda “*fomentar la equidad del sistema cobrando a precios del mercado los servicios ofrecidos a los usuarios*”.

implantación de los Grados y Máster, la estrategia Universidad 2015, la actividad de la ANECA en todos sus planos, la mercantilización de la ES, etc.”. La mercantilización se ha convertido en un arma arrojadiza, su mal uso se utiliza por la vía emotiva para lograr consensos rápidos²⁰.

Dentro de la mercantilización de la educación superior, **se impone la comercialización** de la misma. De forma breve, indicar que ante la compra-venta de educación a escala internacional, podríamos señalar al menos cuatro modalidades:

- a) **Suministro transfronterizo:** suministrar un servicio de un país a otro sin contacto físico entre producto y usuario: *e-learning*; educación a distancia.
- b) **Consumo en el extranjero:** los estudiantes se trasladan a un país extranjero a consumir un servicio.
- c) **Presencia comercial, sedes:** se establece un campus o sucursal en el país extranjero; se crea una institución independiente; o bien, compra o se fusiona con un centro local²¹.
- d) **Presencia individual:** cuando se contrata a una persona de la universidad para que realice investigación o docencia en una universidad extranjera.

2.3 La masificación o sistema de educación superior de masas.

Hemos ido analizando cómo en estas últimas décadas, las universidades han experimentado profundos cambios, los más importantes de toda su historia, han pasado de ser unas instituciones dedicadas a formar a las élites, a ser un lugar de formación de gran parte de la población, por lo que hoy se habla de masificación o sistema de enseñanza superior de masas, e incluso universal²².

Podemos observar que en la mayoría de los países, especialmente los menos pobres, se encuentran en pleno proceso de masificación de su educación superior. Trow (1973) definió dos umbrales:

- Si se supera el 15% de matrículas del grupo en edad de cursar estudios superiores, el sistema dejaba de ser minoritario y de la élite, para empezar a ser masivo.

²⁰ Lemas de las manifestaciones estudiantiles de finales de 2008 y primeros meses de 2009 en España: UAB, UB, ULL, etc., con participación escasa de estudiantes (En la UB no se alcanzó el 20% de participación, según el Campus el mundo, del 13/V/2009, p. 5). E incluso el PDI y el PAS, en el manifiesto *“Por la dignidad de los estudios superiores en Europa, del 25 de Abril de 2009, redactado por la Coordinadora de Asambleas Estatales del PDI y PAS”*.

²¹ Oppenheimer, 2010, op. cit, p. 162, describe cómo China se abre a las universidades extranjeras y propicia tres modalidades a modo experimental: universidades extranjeras con sucursales en China, universidades conjuntas chino-norteamericanas o chino-europeas y universidades chinas con profesores y programas de estudio de universidades norteamericanas o europeas.

²² A este respecto, al hablar de que la enseñanza superior es “universal”, Mora, 2001, op. cit, p. 1, cita a Trow, 1974, y además añade: *“la universidad del futuro se vislumbra como una institución que suministrará formación a una gran mayoría de la población a lo largo de toda la vida, como una entidad generadora de conocimiento, no la única, y como una empresa al servicio de las necesidades de formación del entorno, dentro de lo que se denomina la sociedad del conocimiento”*; Peña, en Brunner y Uribe, 2007, op. cit, p. 8, señala que *“el fenómeno de la masificación puede ser descrito como un tránsito desde un sistema unitario, homogéneo y de base estatal hacia uno de masas, altamente diversificado y orientado al mercado”*; Quintanilla, 1996, op. cit, p. 41, considera que: *“La realidad nos dice que estamos ante una institución de masas, que debe cumplir en nuestra sociedad una función de socialización equivalente a la que la escuela primaria cumplía en la sociedad de hace sesenta años”*.

- Si se supera el 50% de las matrículas, se entraba en la etapa de universalización de la enseñanza superior²³.

Este incremento de la matrícula se viene dando no sólo en los estudios de grado sino en los programas de postgrado, máster y doctorado; en los programas de formación a lo largo de la vida, el crecimiento es incluso mayor²⁴.

La masificación fue la fuerza dominante de la enseñanza superior a finales del siglo XX y lo seguirá siendo en las primeras décadas del siglo XXI²⁵. Tal y como indica el presidente y la secretaria general de la AIU, Fuente y Egron-Polak (2010: 5): *“en menos de una década, entre 1999 y 2006, el número de estudiantes inscritos en educación superior aumentó en 50%, y pasó de casi 93 millones a 144 millones (UNESCO, 2009),... y si en 1983 se contabilizaban 9.000 universidades e instituciones de educación superior en 153 países, actualmente, la base de datos cuenta con más de 18.000 instituciones en 183 países”*. Como vemos, esta masificación, ha supuesto no sólo la proliferación de estudiantes sino también un exponencial incremento del número y tipo de instituciones²⁶.

Además, tal y como señala Altbach (2008: 9; 2009): *“en la mayoría de los países la transformación se ha producido sin mucha planificación”*, con lo que la problemática de las universidades se ha incrementado:

- Ha crecido la heterogeneidad del alumnado²⁷ y esto conlleva nuevas estrategias de docencia y de organización de la misma, para posibilitar y facilitar el acceso.
- Se ha tenido que contratar de forma masiva y precipitada nuevo profesorado, siempre escaso, que es necesario reconducir. Hay que impulsar su calidad, su acreditación, su dedicación, su formación y adscripción²⁸.
- Empiezan a aparecer diferencias “sutiles” o significativas en cuanto al status de los distintos estudios y de las universidades o facultades que los imparten²⁹.

²³ M. Trow (1973) citado por Brunner 2005, op. cit, pp. 4-5, formuló la idea de que *“los sistemas de enseñanza superior, a medida que crecían, experimentaban importantes cambios estructurales y de funcionamiento”*. Brunner, señala los diferentes países que se encuentran en fase de masificación: inicial (Brasil, México, Colombia, Filipinas, Venezuela, Perú,...) intermedia (Alemania, Italia, Argentina, Chile, Japón, Portugal...) avanzada (Australia, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Rusia, España, Francia, Gran Bretaña, Israel...) y en la etapa de universalización (Corea y Finlandia) y muy próximos a ella (Nueva Zelanda, EE.UU., Noruega y Suecia).

²⁴ Así, Altbach, 2008, op. cit, p. 9, al hablar de las consecuencias de la masificación en los programas de postgrado (máster y doctorado) y la formación continua, dice: *“El surgimiento de instituciones postsecundarias con diferentes finalidades, objetivos, alumnado, instalaciones y personal académico ha alterado el paisaje de la educación superior en todo el mundo. Los nuevos tipos de instituciones con misiones diferentes han ampliado el papel de la educación de un modo inaudito”*.

²⁵ *“Es el fenómeno más llamativo de la transformación de la universidad”*, dice Zabalza, 2002, op. cit, p. 27.; Peña en Brunner y Uribe, 2007, op. cit, p. 7, afirma que: *“Un efecto de la transformación de las universidades, por el que nos debemos alegrar, es la masificación que ha experimentado el sistema”*.

²⁶ *“La masificación necesitaba la aparición de un sistema académico diferenciado con instituciones que tuvieran finalidades diferentes”* afirma, Altbach, 2008, op. cit, p. 9; igualmente, Zabalza, 2002, op. cit, p. 28, indica que: *“las políticas universitarias han propiciado este fenómeno: se multiplican las instituciones...”*.

²⁷ Tal y como señala Zabalza, 2002, op. cit, p. 28: *“los alumnos son cada vez más heterogéneos en cuanto a su capacidad intelectual, preparación académica, motivación, expectativas, recursos económicos... número de mujeres, diferentes edades, alumnos que trabajan y estudian...”*. En la V Convención de la EUA, 2009, Praga, op. cit, se dice *“que las universidades tienen la misión de educar a una mayor y más diversa población de estudiantes”*.

²⁸ Muchos profesores están mal contratados; muchos tienen dedicación parcial. En América Latina, les exigen mayores niveles de formación y el que sean acreditados para la docencia y la investigación. Uno de los problemas de las universidades de Latinoamérica es que tienen muy pocos profesores a tiempo completo.

- E incluso, la enseñanza superior de masas ha conllevado una mayor desigualdad de los sistemas académicos. Sin duda crea oportunidades de acceso sin precedentes en la historia, pero al mismo tiempo, crea sistemas que son menos igualitarios y más difíciles de financiar³⁰.

Toda esta problemática la podemos analizar desde distintas perspectivas, nos adentraría en las diferentes concepciones ideológicas, políticas, sociológicas, éticas, antropológicas, etc. de la educación, pero nos saldríamos del objeto de estudio. Desde el punto de vista de la organización y de las estructuras organizativas de la universidad se ha de responder a esta cuestión con flexibilidad y de forma justa, sin excluir ni discriminar. Hay que atender a grupos de alumnos más pequeños, no tan masificados, para procurar una educación más centrada en el estudiante y un mayor protagonismo de éstos en su proceso formativo y en la vida de la universidad, con una mayor interacción entre ellos, propiciando un aprendizaje entre iguales, hacia dentro y hacia fuera de la universidad en redes colaborativas de aprendizaje. Veremos cómo un gran número de universidades La Salle están dando un mayor protagonismo a los estudiantes, procurando su participación y asociacionismo activo en la universidad local, estatal e internacional.

Esto supone más financiación de las universidades, lo que contrasta con la tendencia de los gobiernos a reducir la inversión en educación superior. El proporcionar acceso a un número creciente de alumnos, que provienen igualmente de una secundaria en expansión, requiere mucho dinero y es una responsabilidad social importante³¹.

La colaboración de las universidades entre sí y la creación de redes interuniversitarias posibilitarán hacer frente a esta masificación y responder a ella con calidad y eficacia, pues pueden atender juntas la pluralidad de estudiantes y su heterogeneidad, permitirá ofertar programas diversos y contar con profesores cualificados y altamente especializados en las diferentes áreas que ayuden a capacitar a otros, facilitar el acceso a todos independientemente de su edad, sexo, condición laboral, académica o profesional, prestar, en definitiva, un mejor servicio a la sociedad.

²⁹ Así, Zabalza, 2002, op. cit, p. 28 señala que: *“El proceso de masificación no se ha producido por igual en todas las carreras y facultades. Algunas de ellas (Medicina, Ingeniería, etc.) han conservado su marchamo elitista y han mantenido, con ello, un cierto status de estudios privilegiados. El peso de la masificación se ha dejado sentir especialmente en las carreras de humanidades y estudios sociales (ámbitos en los que se han multiplicado las especialidades, se ha mantenido la docencia a grandes grupos y se han incorporado amplias levas de nuevo profesorado a veces en condiciones laborales precarias)”*.

³⁰ Altbach, 2008, op. cit, p. 9 afirma que: *“Es probable que las instituciones líderes hayan mejorado en los países industrializados, mientras que, en todo el mundo, la calidad ha disminuido en el sector inferior a consecuencia de la masificación”*.

³¹ Así lo señala Altbach, 2009, op. cit, p. 7.

2.4 Tensiones en la regulación del rol de la universidad.

En 1983, Clark nos ofreció este esquema que relaciona las universidades³² con el Estado y el mercado, situándolos en los vértices de un triángulo; es lo que se conoce como el Triángulo de Clark (1998) que se presenta en la Figura 3. Según sea la menor o mayor distancia que se dé entre los puntos, revelará qué fuerzas prevalecen más en detrimento de las otras y las políticas y modalidades de coordinación e integración que siguen los sistemas e instituciones universitarias.

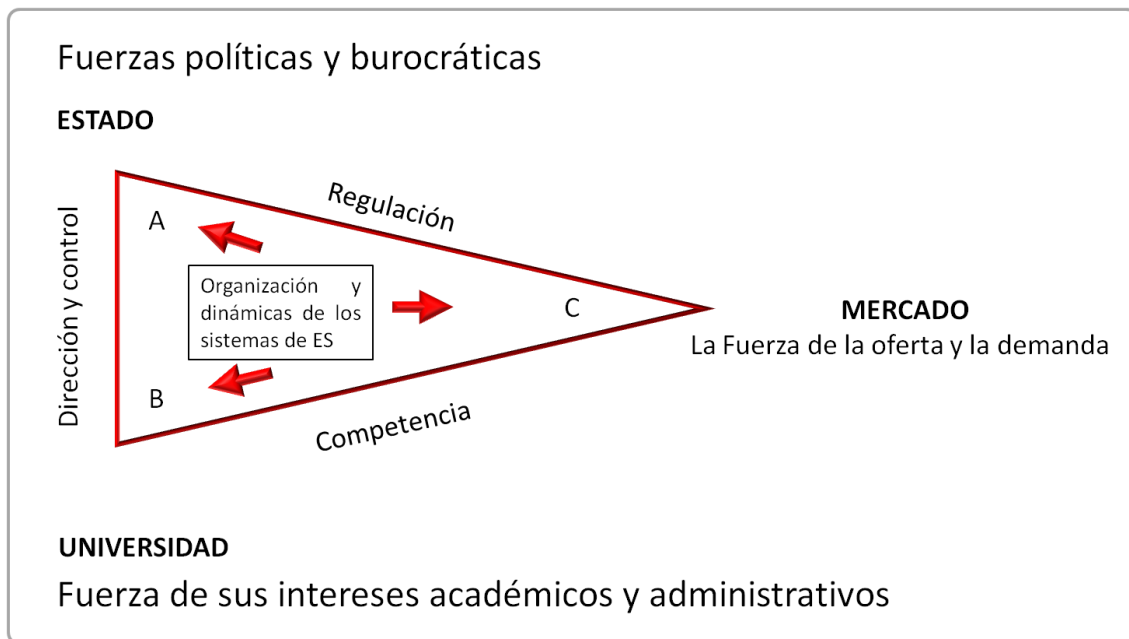


Figura 3: Triángulo de Clark³³.

Como ya venimos señalando, la mercantilización³⁴, se manifiesta como una de las tendencias más relevantes de la universidad actual que está siendo fuertemente criticada desde el interior de las propias instituciones, así como desde el exterior por la sociedad.

Analizando el triángulo del Clark podemos afirmar que **históricamente**, la coordinación de los sistemas de educación superior **giró en torno al eje A/B**:

³² Delanty, 2008, op. cit, p. 28, afirma al respecto: "las universidades se regulan por tres principios: El Estado, el mercado y las profesiones autorreguladoras. Se puede percibir el cambio de la universidad basada exclusivamente en una organización profesional autónoma a la universidad regulada por el Estado y el mercado. Las universidades medievales europeas se basaban casi exclusivamente en corporaciones autogestionadas en las que los profesores determinaban la forma de la universidad. Con la llegada de la era moderna, el Estado adquirió importancia, y en la sociedad industrial y profesional aumentó cada vez más el papel del mercado. En la actualidad, el mercado, que ahora es global, ha adquirido sin duda ahora más importancia para determinar la evolución de la universidad de la que tenía en el pasado. La universidad sigue teniendo una capacidad autorreguladora aunque en mucha menor medida".

³³ (Inspirados en Clark, 1998: 143; Brunner, 2005: 2-4; Brunner, 2008: cap. V; Brunner, 2009).

³⁴ Ver Brunner, 2005, op. cit, pp. 38-39; Carlos Peña González, 2007, rector de la UDP de Chile, en el prólogo del libro: "Mercados universitarios: el nuevo escenario de la Educación Superior", de Brunner y Uribe, 2006, op. cit, pp. 5-6, dice: "su quehacer se desliza hoy hacia el mercado...Acostumbrada a una autoimagen de servicio y de racionalidad, la universidad contemporánea no parece sentirse demasiado cómoda con esa transformación".

- Si se desplaza **hacia A**: mayor control e injerencia estatal, por medios burocráticos, legislativos, políticos y económicos.
- Si se desplaza **hacia B**: mayor autonomía y libertad institucional, ya sea:
 - Monopolizada por el Equipo Rectoral.
 - Monopolizada por una oligarquía (financiera, académica, etc.)
 - O más participativa.
- Si se desplaza **hacia C**: sería un sistema más orientado al mercado, como es el caso de las universidades en EE.UU. y actualmente, en casi todas las universidades³⁵.

Vemos cómo **en las últimas décadas**, la mayoría de los sistemas del mundo **han comenzado a alejarse del eje A/B y se han orientado al ángulo C** (Figura 4):

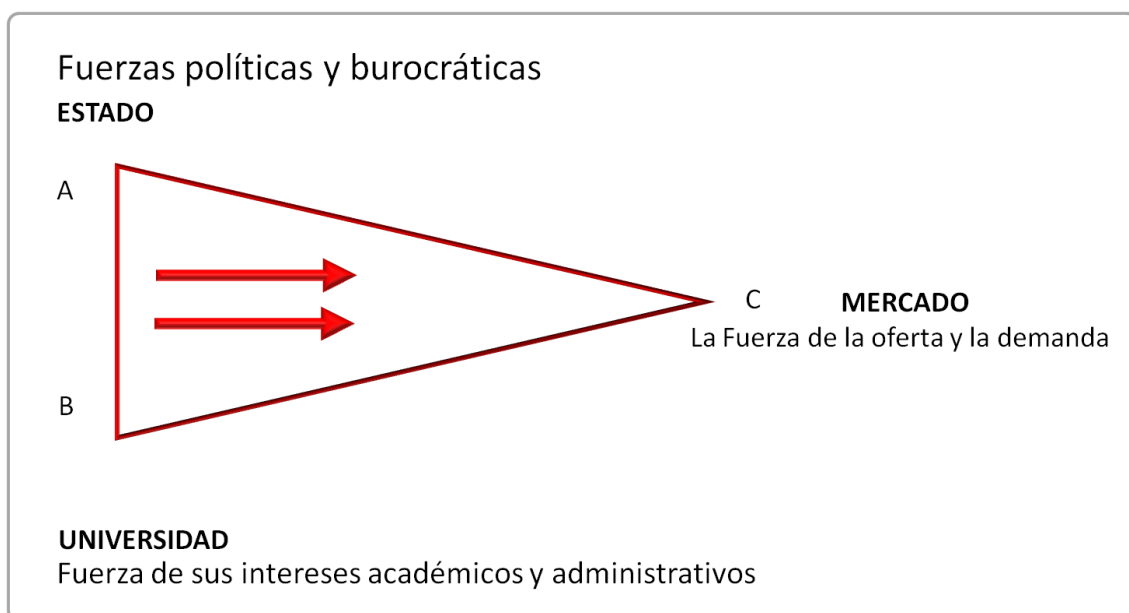


Figura 4: Tensiones actuales en la regulación de las Universidades. (Elaboración Propia).

- **B – C:** compitiendo las universidades entre sí, en el mercado, por: alumnos, profesores, programas y servicios, recursos y reconocimientos.
- **A – C:** manifiesta la regulación de estos mercados por el Estado.

En este conjunto de fuerzas y tensiones que manipulan, desvían o regulan la misión de la universidad, que condicionan o determinan su orientación, prioridades, proyectos, las universidades deben adquirir un mayor protagonismo y autonomía, actuar más proactivamente, en definitiva, fortalecer el polo B. Hoy esto es más fácil gracias a la

³⁵ Los principales agentes o responsables que han contribuido a ello son la misma globalización económica que genera las condiciones y ejerce de fuerza motora; los organismos internacionales de orientación neoliberal (BM, OMC, OCDE, Comisión Europea); los gobiernos de los países y el peso de la ideología neoliberal dominante.

colaboración estrecha que las universidades deben impulsar entre sí. Serán más rigurosas y críticas, estarán más atentas a sus polarizaciones o manipulaciones internas o externas, lograrán ser más competentes a través de la interacción y la transferencia de conocimiento, se vincularán al entorno, colaborarán con otras entidades públicas o privadas sin perder su identidad, libertad e independencia. Por ello también, deben adquirir mayor control de su gestión y de armar una estructura pertinente a estos tiempos, a las nuevas necesidades y demandas.

2.5 La competencia³⁶ entre las universidades. Los *rankings* universitarios.

Aunque aparenta ser un fenómeno nuevo, fruto de la globalización y la mercantilización, no lo es. Décadas atrás competían por el prestigio. Hoy día además compiten³⁷ por incrementar el número de alumnos, para ello deben captarlos y seleccionarlos, en cierta medida; por lograr y aumentar los recursos financieros que no sólo les permitan subsistir, sino avanzar y crecer; por conseguir los recursos humanos necesarios, adecuados a su funcionamiento y estrategias, deberán ser los mejores, los más cualificados y motivados; y por conseguir los más beneficiosos contratos de investigación³⁸ y de servicio; por obtener los mejores resultados.

En el centro de todo se coloca el valor supremo de la elección³⁹, elemento clave de la liberalización, así, los estudiantes compiten por acceder a la universidad y a las mejores.

Es importante que las universidades apuesten por la calidad y la muestren a la sociedad. Las IES luchan de continuo por alcanzar una posición en el mercado; en este sentido la competencia es feroz y los instrumentos para medirla muestran sus limitaciones y sesgos⁴⁰.

Recientemente, la OCDE, ha creado AHELO (Evaluación internacional de la educación superior según los resultados del aprendizaje), con el fin de identificar y medir los factores posibles que influyen en la educación superior, poniendo el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje. No persigue ser un *ranking* universitario, como los que analizaremos en el siguiente apartado, ya que tal y como señalan los diseñadores de AHELO, debemos rechazar la idea de que la ES pueda ser reducida a un puñado de criterios que dejan fuera más que incluyen⁴¹.

³⁶ Fuente y Egron-Polak (Presidente y Secretaria General de la AIU), 2010, op. cit, p. 7, avisan de que la competencia puede ser un camino hacia la fortaleza y la excelencia, pero también puede conducir a la exclusión.

³⁷ “Una manera de fomentar la competencia entre centros consiste en introducir fórmulas de financiación por resultados o por número de alumnos” (Ball 1990: 34)... Otra medida de competencia, más sencilla y tan efectiva como la anterior, consiste en contener el financiamiento público de manera que se fuerce a los centros a buscar financiamiento privado (Porter and Vidovich 2000). A raíz de ello muchas universidades se ven empujadas a tener que alquilar sus espacios (Aronowitz and De Fazio 1997; Larsen and Vincent-Lancrin 2002), introducir la publicidad en los centros o la esponsorización privada de determinadas actividades, materiales o infraestructuras (Molnar 2002), vender servicios (de investigación, de consultoría, etc.), ofrecer postgrados a precio de mercado o participar en programas y concursos de investigación promovidos por el sector privado (Broca-Utne, 2002; López Segrera, 2003; Washburn, 2005).

³⁸ “Una de las implicaciones del capitalismo académico es que en las universidades se hace menos investigación básica y más investigación aplicada, ligada sobretudo a los intereses de la industria o de otras fuentes de financiación” (Gibbons, Limoges et al 1994; Slaughter and Leslie 1997; Bodne and Epstein 2006), cit at Verger, 2008b, p. 10.

³⁹ Ver Verger, 2008b, op. cit, pp. 9-11.

⁴⁰ Las universidades están bajo presión para recortar los programas y redefinir sus misiones, en una lucha por la supervivencia, que depende de trepar al top 10, 50 ó 100 universidades.

⁴¹ La AHELO, apuesta por una mejor medida del éxito educativo. Con el fin de cumplir su misión, una IES debe reconocer sus fortalezas y debilidades. AHELO emplea una amplia gama de medidas, que proporciona a las facultades, a los estudiantes y a los órganos de gobierno, una evaluación más equilibrada, sin necesidad de que las instituciones de educación superior tengan que sacrificar sus misiones o su autonomía en sus posteriores esfuerzos para mejorar el rendimiento. Ver www.ocde.org/edu/AHELO

Rankings universitarios⁴²:

En este afán de competir, ser los mejores y atraer a más, han ido apareciendo diferentes rankings surgidos de los estados o de agencias especializadas. Sus resultados son frutos de comparar las universidades, según su tamaño, en función de unos indicadores, como: producción investigadora (número de artículos en publicaciones especializadas; calidad de los investigadores (ganadores de los premios Nobel, autores citados por otros expertos, etc.); número de patentes.

Entre ellos destacan los de:

- **El Academic Ranking of World Universities (ARWU)⁴³** de *Shanghai Jiao Tong University*, que en el 2003 publicó su primera clasificación, mide a las universidades por su investigación. Sus principales indicadores son el número de antiguos alumnos y profesores ganadores del Premio Nobel o similares, los artículos publicados en el *Science Citation Index-Expanded* y el social *Science Citation Index*, o por sus investigadores altamente citados en el ISI, entre otros.
- El *Times Higher Education* publica en el Reino Unido el **THE-QS World University Ranking (WUR)⁴⁴** que clasifica a las universidades según su prestigio y desempeño.
- **Aghion y otros⁴⁵**, realiza un ajuste del *ranking* ARWU, teniendo en cuenta la población de cada país.
- **El CHE Excellence Ranking**, elaborado en Alemania por el Centro para el Desarrollo de la Educación Superior (CHE), publicado anualmente por el periódico *Die Zeit*, evalúa las carreras o programas universitarios del país por un gran número de indicadores o aspectos, sin ordenarlos en una tabla de posiciones. Cada usuario selecciona los indicadores que le interesen y elabora un *ranking* personal⁴⁶.
- **Performance Ranking of Scientific Papers of World Universities (PRSPWU)**. Taiwán.
- **El America's Best Colleges Rankings de U.S. New & World Report⁴⁷** evalúa las principales universidades de investigación de los Estados Unidos según su desempeño en siete categorías, entre las que destaca el prestigio institucional, la calidad del profesorado y las tasas de abandono.

⁴² Los *rankings* internacionales son unidimensionales, se centran únicamente en las universidades de investigación y usan los mismos criterios para evaluar todo el sistema. Sólo resultan útiles para un tipo de institución. Hay muchas universidades muy buenas que no se clasifican en los primeros puestos porque no compiten en la misma liga, así lo señala Altbach, 2009, op. cit.

⁴³ Entre los 20 primeros en el 2008, aparecen 18 de USA, 2 de UK y 1 de Japón, España no aparece entre los 100 primeros. Y por regiones, 59 son de América del Norte, 33 de Europa y 8 de Asia/Pacífico. En él se recogen 6 indicadores centrados en la investigación.

⁴⁴ Del prestigioso diario británico *The Times*, en el del 2006 sólo aparece una universidad española (la UB en el puesto 190) entre las 200 mejores y la UB, en el 2007: puesto 194, en el 2008: puesto 186. Se centra más en la calidad de las universidades. Ver además el sitio Web de QS: <http://www.topuniversities.com/worlduniversityrankings/>

⁴⁵ El índice elaborado por Aghion y otros (2007) hace un ajuste, teniendo en cuenta la calidad investigadora del *ranking* original de la Universidad Jiao Tong. Además, ese ajuste se realiza teniendo en cuenta la población de cada país; así, puesto que EE.UU. cuenta con una población que multiplica aproximadamente por 5 la de Reino Unido, por 30 la de Bélgica o Suecia y por 60 la de Dinamarca, estos países superan a EE.UU. en el *ranking* de las mejores 500 universidades, a pesar de que dichos países, cuenten con un menor número total de universidades.

⁴⁶ Ver el sitio Web de *Zeit Online*: http://ranking.zeit.de/che10/CHE_en

⁴⁷ El 20 de Agosto de 2009, el *Inside Higher Ed.*, publicó un artículo titulado: "*Rankings Frenzy'09*" en el que se pone de manifiesto la frenética competencia por el prestigio de las instituciones universitarias de EE.UU. En dicho artículo se exponen las dificultades que presentan las mediciones de la reputación universitaria y cómo las universidades se computan en la lucha por escalar en este *ranking*. Ver además el sitio Web de U.S. News: <http://www.usnews.com/articles/education/best-colleges/2009/08/19/about-the-rankings-and-methodology.html>

- **SCImago Institutions Rankings (SIR)**, *ranking* mundial de instituciones de investigación, con datos de la base SCOPUS, la mayor sobre producción científica. Analiza, a través de los artículos científicos, las investigaciones que realizan los 2.000 mejores centros del mundo, entre ellos las universidades, junto a organismos de investigación, fundaciones y hospitales⁴⁸.

En todos ellos, las universidades de los EE.UU. obtienen mayor calidad que las europeas y ocupan los primeros puestos. Los analistas sugieren además que el sistema universitario ha sido uno de los pilares de la competitividad de la economía. A pesar de lo expuesto, no podemos afirmar que las universidades de los EE.UU. ofrezcan mejor formación que las europeas o que carezcan de problemas; las universidades americanas son muy diversas y alternan centros de excelencia con otros de más baja calidad⁴⁹.

Los *rankings*, además, han recibido y reciben muchas quejas por centrarse en criterios relativos a la investigación, descuidando la calidad de la docencia y otros muchos factores, procesos, programas, recursos, valores y servicios. A este respecto, el director del Centro Internacional para la Educación Superior en el *Boston College*, el profesor Altbach (2009: 32)⁵⁰, al hablar de los *rankings* señala que “*se necesitan formas más sofisticadas de clasificación, hay que crearlas pues ahora mismo no existen*”. Y cita el ejemplo de Alemania en donde se clasifican por departamentos y campos de especialización; así, se podría buscar el mejor departamento de química, por ejemplo, que puede estar o no en la mejor universidad en términos globales. A su vez, López Segrera (2010: 26) se decanta porque “*los rankings son inevitables y probablemente necesarios. El desafío es asegurar que provean criterios exactos y relevantes y midan cosas adecuadas*”.

Una nueva vía es, por ejemplo, la abordada conjuntamente por el Ministro de Educación y la Ministra de Ciencias de España respecto a los “Campus de Excelencia” (2009) que en su primera convocatoria han seleccionado 15 proyectos innovadores de las universidades. Tal y como señala Màrius Rubiralta, Ex Secretario General de Universidades, “no es un *ranking* de universidades, se trata de que los centros aprendan a cooperar y a competir, y la financiación enriquecerá a los proyectos más sólidos”⁵¹.

Esta competición, más en la línea de concursar, con las posibilidades de hacerlo en colaboración con otras universidades, entronca de lleno con el estudio que realizamos para potenciar la colaboración de las universidades y, así, alcanzar juntas una mayor excelencia, aportando soluciones locales y globales, con mayor agilidad, eficiencia y calidad. De forma progresiva, en los diferentes contextos, con distintas iniciativas y requerimientos se va impulsando la colaboración entre las universidades; el que se junten; compartan conocimientos, recursos, proyectos; creen juntas nuevos conocimientos; se apoyen fortaleciéndose mutuamente. Estas alianzas evitan el peso y la lentitud de las

⁴⁸ Pérez, 2009, op. cit, indica que la primera universidad española es la de Barcelona, situada en el nº 127, en el “2009 World Report”. Se puede consultar en: http://www.scimagoir/pdf/sir_2009_world_report.pdf

⁴⁹ Círculo de Empresarios, informe 2007, op. cit, pp. 20-25.

⁵⁰ Ver Altbach, 2009, op. cit., p. 39.

⁵¹ Pérez de Pablo (2009), op. cit, p. 35; ver también la convocatoria en el Ministerio de Educación, Estrategia Universidad 2015, Campus de Excelencia Internacional (2009), op.cit, y nota de prensa del Ministerio sobre la resolución de la primera fase de esta convocatoria (1 de Octubre de 2009).

macrouniversidades, adquiriendo, las universidades pequeñas o medianas, agilidad, flexibilidad y dinamismo emprendedor para unirse unas con otras, en función de sus competencias básicas (de su *core business*) y aquellas otras que necesiten para abordar un proyecto u otro. Nuevamente este proceso colaborativo requiere que las estructuras de las universidades se renueven para poder encajar los nuevos dinamismos, aumentar su calidad y prestar un mejor servicio.

2.6 La construcción de “espacios comunes”. La convergencia y colaboración de las universidades.

En este apartado veremos cómo en los diferentes continentes o regiones se han ido creando “espacios comunes” de educación superior que impulsan, posibilitan y operativizan la colaboración y la calidad de las universidades. Analizaremos en primer lugar, con un poco de detenimiento, pero de forma esquemática, los principales hitos de la creación del EEES. Nos fijaremos especialmente en aquello que afecta al cambio organizativo, en cómo van diseñando la colaboración y los requerimientos estructurales organizativo que conlleva. En un segundo momento enumeraremos, también, qué otros espacios comunes se están construyendo, muchos de ellos inspirados en la construcción del EEES.

2.6.1 El ejemplo de Europa: La construcción del espacio europeo de educación superior (EEES).

Veamos de forma sintetizada el proceso de construcción del EEES, conocido por todos como el proceso del Bolonia⁵², tiene una gran relevancia y una fuerte influencia interna y externa. Su impacto ha trascendido las fronteras europeas y es un referente en la construcción de otros espacios comunes⁵³, en otras regiones del mundo. Y nos pone en la antesala de los nuevos requerimientos organizativos y estructurales de la universidad, que comportan un creciente trabajo en redes interuniversitarias.

La construcción del espacio común hace que los sistemas universitarios y las propias universidades entren en una dinámica de apertura y negociación que las empuje de forma progresiva a asociarse, crear redes, participar en programas de intercambio y movilidad, no sólo de alumnos, sino también de profesores y de programas, a compartir recursos e incluso las lleva a la colaboración y cooperación con terceros países, en materia de educación superior (COM, 2001).

⁵² Tiana, 2009, op. cit, p. 10. ex Secretario de Estado del MEC y actual Director del Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI, califica dicho proceso como “uno de los desarrollos más importantes experimentados en el ámbito de la educación superior en los dos últimos siglos”.

⁵³ Fuente y Egron-Polak (Presidente y Secretaria General de la AIU), 2010, op. cit, p. 3, dicen: “El proceso de Bolonia ha iniciado y anticipado de manera continua una transformación verdaderamente histórica de la educación superior, ha permitido que el EEES cumpla sus promesas y que sus éxitos y dificultades sirvan como lección valiosa para los demás”.

Se trata de superar ciertas debilidades, que como se señala en el COM (2005), tienen que ver con la uniformidad, la fragmentación, el aislamiento, la financiación insuficiente y una reglamentación excesiva. Y, a partir de ahí, proceder a la transformación y modernización de las universidades, para lo que han de mejorar su atractivo y competencia, su calidad, su gobierno y liderazgo, su flexibilidad y capacidad de adaptación e innovación, su financiación y autonomía responsable, su apertura al entorno y su contribución al desarrollo local, un trabajo más interdisciplinar, su internacionalización, favoreciendo igualmente la cooperación basada en la colaboración y el impulso de redes.

En la Tabla 1, que veremos a continuación, aparecen ordenados cronológicamente, los principales hitos y momentos de construcción del EEES. Ha sido un proceso largo, cargado de dificultades que ahora, inmersos en la crisis económica, se llena de incertidumbre y de múltiples dificultades ante el futuro a corto y medio plazo. Desde la óptica de la investigación, nos interesa analizar que los procesos colaborativos de las universidades, el adecuar leyes, normas, contenidos, métodos, tiempo, recursos, etc. para contar con “un espacio común” para el intercambio, el aprendizaje y el crecimiento, no resultan muy fáciles. Exigen encauzar múltiples requerimientos como: una nueva cultura; más formación; más recursos (materiales, económicos, personales); cambios estructurales y organizativos; etc. No es fácil que las universidades dejen de mirarse a sí mismas, “levanten la cabeza” y “miren a otras”, que encuentren o construyan juntas, en común, que compartan objetivos y pacten el camino que deben seguir para lograrlo. En todo esto importa lo alcanzado, pero también importa el camino recorrido y lo aprendido a lo largo del mismo. Veamos la tabla y luego concluiremos.

Tabla 1: La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. (Elaboración propia).

AÑO	LUGAR / RESEÑA	ORGANISMO	TÍTULO	OBJETIVO (Síntesis)
1998	París Francia	Ministros de Educación (Alemania, Francia, Italia, U.K.)	Declaración de la Sorbona	- Instar a la creación y desarrollo del EEES.
1999	Bolonia	I Conferencia Ministros de Educación. (29 países)	Declaración de Bolonia	- Establece los fundamentos para la creación del EEES: calidad, movilidad, comparabilidad, diversidad y competitividad... en el 2010. Estructura estudios: dos ciclos, créditos ECTS, dimensión europea curricular.
2000	Lisboa Portugal	Consejo Europeo Jefes de Estado y de Gobierno	Estrategia de Lisboa (2000): objetivos económicos y sociales.	- Convertir la UE, en la más competitiva y dinámica economía del mundo basada en el conocimiento y con cohesión social.
2000	Acuerdo Tuning	Grupo de Universidades (de 2000-2002: más de 100) Coordinado por las U. de Deusto y Groninga.	Proyecto Tuning.	- Afinar las estructuras educativas de Europa. Plataforma de intercambio de conocimientos y experiencias... para generar la convergencia.
2001	COM (2001) Bruselas Bélgica	Comisión Europea (COM).	“Refuerzo de la cooperación con terceros países en materia de ES”.	- Al desarrollar los sistemas de ES, la CE, debe preparar a sus ciudadanos para un contexto global, teniendo en cuenta la dimensión internacional. - Sigue el ejemplo del British Council (UK);

				<p>Edufrance (FR): DAAD (AL); ERASMUS (CE).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sus objetivos: desarrollar recursos humanos de alta calidad en los países socios con reciprocidad y ser un centro mundial de excelencia en educación, investigación y tecnología. Crear redes y asociaciones multilaterales (TEMPUS, ALFA...); intercambiar estudiantes; crear programa piloto para américa Latina (AL).
2001	Salamanca España	I Convención EUA. Asociación de la Universidad Europea.	“Perfilando el Espacio Europeo de ES”.	<ul style="list-style-type: none"> - Se crea la EUA. Participan más de 300 IES. - Principios: autonomía responsable; calidad; servicio público, accesible a todos. - Se sustenta en la investigación; articular la diversidad; dimensión europea; remodelar y actualizar currículo ES.
2001	Praga República Checa	II Conferencia de los Ministros de Educación.	“Hacia el Área de la Educación Superior Europea”.	<ul style="list-style-type: none"> - Se comprometen a establecer el EEES antes del 2010. Asumen los objetivos de Bolonia y añaden tres más: Aprendizaje a lo largo de la vida, participación de las instituciones de ES en “establecer y perfilar” el EEES, los estudiantes también deben participar; promover el atractivo del EEES.
2002	Barcelona España	Consejo Europeo Cumbre de Jefes de Estado (marzo).	Reconoce los objetivos del Proceso de Bolonia y la construcción del EEES.	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad; reconocimiento de Títulos; desarrollo de Titulaciones conjuntas, garantizar la movilidad de los que participen en los ámbitos de la educación, investigación e innovación. - El propio Parlamento Europeo, en mayo de 2002, expresó su apoyo incondicional a la creación del EEES.
2003	COM (2003) Bruselas Bélgica	Comisión Europea (COM).	“El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento”.	<ul style="list-style-type: none"> - Universidades en constante evolución en un entorno globalizado; creciente competencia para atraer y conservar; nuevas necesidades a las que hay que responder. - Cuatro ejes interdependientes: Producir – Transmitir – Difundir – Explorar (Innovar) el conocimiento. - Requiere más financiación y diversificar sus fuentes; autonomía y profesionalidad (académica y de gestión); recursos para la excelencia; contribuir al desarrollo local y regional; colaboración universidad – empresa; fomentar el EEES.
2003	Graz Austria	II Convención EUA.	“Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá”.	<ul style="list-style-type: none"> - Las universidades son esenciales en la construcción de la sociedad europea y en la Europa del conocimiento. - Las universidades se sustentan en la equidad y acceso, investigación y erudición, alta calidad académica, diversidad cultural y lingüística; centradas en el estudiante; actúan a escala global (innovación y desarrollo sostenible); gobierno y liderazgo.
2003	Berlín Alemania	III Conferencia de los de Ministros de Educación ⁵⁴ .	“Educación superior europea”.	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdan: Unir ES y los sistemas de investigación; el papel fundamental de la ES en la construcción europea; valorar el camino

⁵⁴ Pilar Del Castillo (2003) exministra de Educación en España, declara que para España, el desarrollo de Bolonia constituye una de las prioridades de la política universitaria. Por ello, ya se introdujo en la LOU un apartado sobre la adaptación de nuestro sistema al EEES; se aprueban las normas del Suplemento Europeo al Título; la adopción de los

		(40 países)		<p>recorrido; procedimientos y guías para la garantía de la calidad (ENQA+EUA, EURASHE y ESIB); estructura de carrera de dos ciclos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover la movilidad; créditos ECTS; reconocimiento de titulaciones; participación estudiantes en el proceso de Bolonia y en el gobierno de la ES; promover el atractivo; aprender toda la vida.
2005	COM (2005) 152 final Bruselas Bélgica	Comisión Europea (COM).	“Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa”.	<ul style="list-style-type: none"> - Reforzar los tres vértices del triángulo del conocimiento: educación, investigación e innovación y el papel decisivo de la universidad en ellos. Señala algunas debilidades: uniformidad, fragmentación, aislamiento, financiación insuficiente, reglamentación excesiva. - Desfases en materia de innovación y recursos humanos. - Prioridades para la modernización: capacidad de atracción, gobernanza y financiación. - Se deben crear las condiciones para el cambio y debe ser apoyado.
2005	Glasgow Escocia	III Convención EUA.	“Universidades fuertes para una Europa fuerte”.	<ul style="list-style-type: none"> - Evidencian el creciente protagonismo de las universidades en la construcción del EEES. - Dejan patente el necesario, urgente y profundo cambio organizativo y estructural que se debe dar en ellas.
2005	Bergen Noruega	IV Conferencia de Ministros de Educación. (45 países)	“El EEES: alcanzando la meta”.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocen el avance de los acuerdos – logros: estructura de tres ciclos; sistemas de garantía de la calidad y adoptar estándares propuestos por ENQA; reconocimiento de títulos y período de estudio; docencia e investigación; movilidad; facilitar el ingreso; atractivo del EEES y colaboración con otras partes del mundo. - Apoyo a las redes ENIC/ NARIC.
2006	COM (2006) Bruselas	Comisión Europea (COM).	“Cumplir la agenda de modernización para las Universidades: educación, investigación e innovación”.	<ul style="list-style-type: none"> - Se crea el IET (Instituto Europeo de Tecnología) para mejorar la educación, investigación e innovación, ofreciendo un modelo inspirador que impulse el cambio en las universidades, fomenta la multidisciplinariedad y las asociaciones con la empresa. - Los cambios que proponen son: eliminar las barreras, autonomía responsable; asociarse con la empresa; formar en capacidades y competencias para el mercado laboral; financiación diversa y eficaz; interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; compartir conocimiento con la sociedad; recompensar la excelencia; EEES más atractivo y visible.
2007	Lisboa Portugal	IV Convención EUA.	“Las Universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común”.	<ul style="list-style-type: none"> - La universidad europea sabrá hacer frente a los desafíos del siglo XXI. Comprometidos en construir el EEES y el AEI, respetando la diversidad; siendo capaces de crear y transmitir

créditos ECTS (se puede adelantar su implementación); creación de la ANECA (Organismo para la calidad universitaria); reales decretos (RD) para la estructuración de los estudios: grados y postgrados; RD de homologación de títulos, etc.

				<p>conocimiento. Desde la autonomía responsable, capaces de adaptación y flexibilidad ante una sociedad cambiante, promoviendo la equidad social y una sociedad integradora. Más centrada en el estudiante, creando ambientes propicios de aprendizaje. Empleabilidad, diálogo con el sector laboral. La educación continua y su contribución al desarrollo regional. Internacionalización del EEES. Cooperación internacional e intercambio. Promover la investigación (ERC) e innovación. Doctorados de alta calidad. Creación de masa crítica y agrupamiento en investigación ("clustering"). Calidad según propuestas del grupo E4 (ENQA, ESIB, EUA, EURASHE)</p>
2007	Londres	V Conferencia de Ministros de Educación ⁵⁵ . (46 países)	"Hacia un EEES: respondiendo a los retos de un mundo globalizado".	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la información sobre el EEES. - Instituciones sólidas, diversas, financiadas adecuadamente, autónomas y responsables. No discriminación y acceso equitativo. - Movilidad, red de expertos para ver portabilidad de becas, dimensión social, recopilación de datos y empleabilidad. - Estructura en tres niveles de enseñanza: Grado, Máster, Doctorado. - Fortalecer la cooperación basada en la colaboración.
2008	COM (2008) Bruselas	Comisión Europea (COM).	"La modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento".	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer frente a los desafíos y obstáculos que impiden la modernización de las universidades, ya apuntados en la COM (2006); promover la asociación de universidades y empresas. - Superar los obstáculos a la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores; repercusión de Erasmus y Erasmus Mundus; transferencia en el funcionamiento de las universidades, obtener una serie de datos comparables para crear puntos de referencia internacionales de universidades.
2009	Praga	V Convención EUA.	"Frente a los desafíos mundiales: Estrategias europeas de las universidades europeas".	<ul style="list-style-type: none"> - Cuenta ya con más de 800 miembros en 46 países. - Se requiere una universidad abierta, flexible y moderna; promover la flexibilidad de respuestas (misión de educar a una mayor y más diversa población de estudiantes); fortalecer la investigación; hacer frente a la creciente complejidad de la regulación y la gestión de las universidades (sostenibilidad financiera, cambio de estructuras de gobierno, fusiones y redes); difusión e interacción con el resto del mundo.
2009	Lovaina	VI Conferencia de Ministros de	"El Proceso de Bolonia 2020. El EEES en la nueva	<ul style="list-style-type: none"> - Se sienten comprometidos con el EEES, miran ahora al 2020 y señalan las siguientes

⁵⁵ La exministra Mercedes Cabrera (2007) dijo que "la reforma que está desarrollando Europa pondrá al sistema universitario en el centro de la sociedad" y que "este cambio no sólo importa a las universidades, sino al conjunto de la sociedad". Además, el EEES necesita crear "una cultura en la sociedad y explicar a todos los agentes, incluidos el mercado de trabajo y las empresas, lo que estamos haciendo en las universidades". Ver declaraciones de la exministra, en el artículo: "El proceso de Bolonia en su recta final". Comunidad Escolar. Año XXVI, número 824, 24 enero de 2008: <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/824/univer1.html>

		Educación. (46 países)	década".	prioridades: Dimensión social de ES: acceso equitativo y consecución; aprendizaje a lo largo de la vida; empleabilidad; mejorar la enseñanza y centrarse en el alumno; investigación e innovación; apertura internacional; movilidad; recopilar datos y contar con herramientas de transparencia multidimensional; la prioridad es la financiación pública y diversificar fuentes y métodos de financiación.
2010	Budapest y Viena	VII Conferencia de Ministros de educación. (47 países) ⁵⁶	10º Aniversario del Proceso de Bolonia ⁵⁷ .	<ul style="list-style-type: none"> - Libertad de cátedra. - Autonomía y responsabilidad de las IES. - Que toda la comunidad participe en la construcción del EEES. - La ES., responsabilidad pública. - Redoblar esfuerzos en la dimensión social de la universidad: <ul style="list-style-type: none"> - igualdad de oportunidades. - compromiso y responsabilidad social. - cohesión social. - La siguiente reunión será en Bucarest, Rumanía, en el 2012.

Todo este proceso a lo largo de toda una década, y los tiempos previos, ha puesto de manifiesto la voluntad y la necesidad de afrontar juntos la transformación, la mejora de la universidad en Europa, haciéndola más competente y atractiva, hacia dentro y hacia fuera de nuestras fronteras europeas.

No es fácil crear este espacio común, que los países y las universidades se miren unas a otras y estudien qué pueden y deben hacer juntas, qué compartir, qué transferir, qué acoger, qué crear conjuntamente, en definitiva, para qué converger.

Así pues, al concluir este análisis, desde la clave organizativa y estructural, todo **este proceso de convergencia**, de las universidades europeas, **qué aporta, qué nuevo escenario crea**:

1. Las universidades afrontan el siglo XXI no solas, ni aisladamente, ni fragmentadamente, ni de forma autosuficiente.
2. Tratan de combinar adecuadamente autonomía con interdependencia, huyendo de los peligros de la independencia y de la dependencia.
3. Nada mejor que crear un “espacio común” en el que hablar, escuchar, aportar, recibir, debatir, negociar, consensuar. Un espacio en el que, como hemos visto, se ha dado participación a toda la comunidad educativa y demás agentes implicados.
4. La movilidad y el intercambio de estudiantes, profesores, programas, recursos, etc., ha profundizado en el conocimiento mutuo de las instituciones y las ha dispuesto a asociarse, establecer alianzas, colaborar, crear redes.
5. La organización de la universidad, con este tipo de acciones, se descentraliza y aplan.

⁵⁶ Se incorpora un nuevo país: Kazajstán.

⁵⁷ El EEES, supone una asociación única entre autoridades públicas, instituciones de enseñanza superior, alumnos y personal, así como empresarios, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas, tal y como lo reconocen diversos autores, autoridades y demás implicados.

6. Se impulsa el espíritu emprendedor y la innovación.
7. Se crean redes y asociaciones multilaterales que progresivamente se van estructurando más y mejor y se van comprometiendo.
8. Se unifican ciertos rasgos culturales y ciertas estructuras académicas, con un incipiente lenguaje común, compartiendo algunos valores y conocimientos que están en la base de todo trabajo conjunto. Se trazan incluso objetivos comunes que deben ser abordados desde la autonomía responsable, la confianza, la cohesión y la reciprocidad.
9. Juntas hacen frente a la modernización de las universidades y procuran su calidad compartiendo indicadores y criterios y coordinando sus agencias.
10. Procuran afrontar trabajos más interdisciplinares que rompan las estructuras y el funcionamiento clásico de los departamentos, de las áreas de conocimiento, de las facultades o centros.

En la Figura 5: representamos algunas de las principales aportaciones del EEES a las universidades. Así, resumiremos lo comentado a este respecto, en las páginas precedentes. En la figura podemos observar de forma predominante, en función del objeto de la investigación, cómo las universidades se ven requeridas a modificar su organización y estructuras organizativas para propiciar un trabajo más interdisciplinar a todos los niveles; converger; trabajar más colaborativamente; crear redes interuniversitarias; etc.

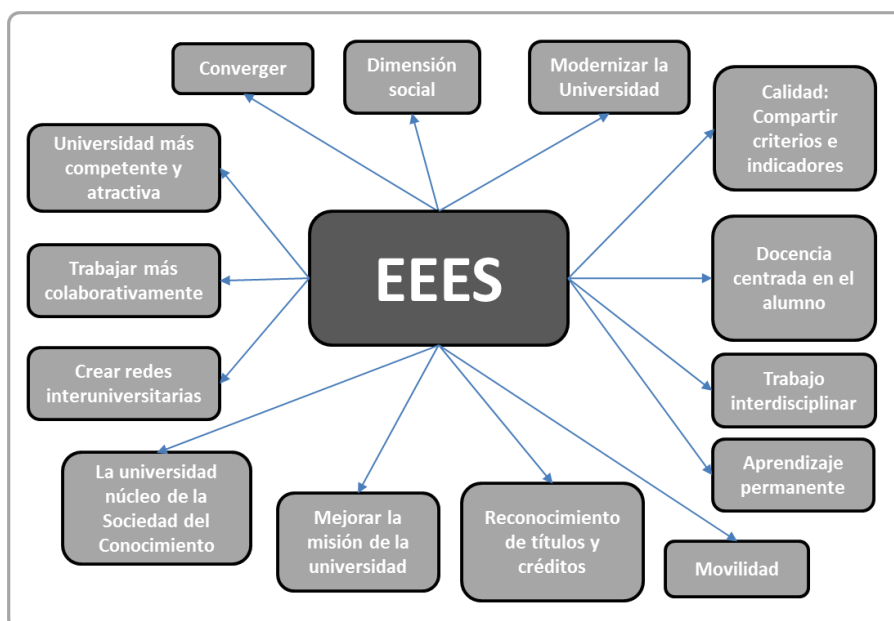


Figura 5: Principales aportaciones del EEES a las universidades. (Elaboración propia).

2.6.2 Otros “espacios comunes” de educación superior.

A lo largo de la última década, casi podríamos decir que desde comienzos del siglo XXI, se han ido impulsando y creando diferentes espacios comunes por regiones del mundo e incluso entre regiones, como es el caso de ALCUE, en el que se favorece la interacción entre los sistemas universitarios y las universidades de América Latina, el Caribe y Europa.

Estos espacios se crean y desarrollan a instancias de los gobiernos, de las propias universidades o de organismos internacionales (Conferencias Mundiales de Educación Superior [CMES], UNESCO, UDUAL, IESALC, etc.).

Es muy importante tomar conciencia de ello y analizarlo, ya que la creación de estos espacios viene favoreciendo mucho la colaboración entre las universidades y la creación de redes que favorezcan la movilidad, la colaboración académica, docente e investigadora, la transferencia de conocimiento, el intercambio de buenas prácticas, abordar programas conjuntos, asegurar la calidad y equidad de los sistemas y universidades, reformar la universidad con mayor acierto y rigor, establecer adecuadas políticas de cooperación y compromiso con el desarrollo local y regional, garantizar y enriquecer la formación a lo largo de la vida e impulsar la innovación, en un mundo globalizado en el que lo local y lo global se implican mutuamente.

En la Tabla 2 aparecen los distintos intentos que se han ido produciendo en las diferentes regiones del mundo para crear y afianzar espacios comunes de educación superior. Es un esfuerzo que aglutina de forma desigual a las universidades, los gobiernos de los países convocados, redes universitarias y organismos internacionales.

Tabla 2: Espacios comunes de educación superior en el mundo. (Elaboración propia)

ESPACIOS COMUNES DE EDUCACIÓN SUPERIOR			
Creación	ORGANISMO	MIEMBROS	OBJETIVOS
1993	UMAP <i>University Mobility in Asia and the Pacific.</i> www.umap.org	Organismos gubernamentales y no gubernamentales representantes de IES. (Más de 31 países de Asia-Pacífico).	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor cooperación entre las IES del Área. - Movilidad de estudiantes y personal universitario. - Se trabaja en estándares para reconocimiento de títulos, transferencia de créditos.
1998	EEES ⁵⁸ Espacio Europeo de Educación Superior. www.eees.es	Se crea en París (La Sorbona) 1998, y se afianza en Bolonia (1999). Actualmente son 46 países.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de cualificación. - Estructura de titulaciones. - Sistemas de créditos. - Programas de movilidad. - Garantía de la calidad. - Aprendizaje permanente.
1999	ALCUE América Latina, el Caribe y la Unión Europea. www.oui-iohe.org/eles/espacios-comunes/latinoamericano	Se crea en la Conferencia de la Cúpula de Río de Janeiro (1999) y se ratifica en la Conferencia de los Ministros de Educación (2000) en París.	<ul style="list-style-type: none"> - Constituir un entorno de interacción y cooperación bilateral y multilateral. - Promover el conocimiento recíproco de los sistemas nacionales de ES; divulgar informaciones; realizar debates y charlas temáticas; compartir experiencias; mejorar la calidad y acreditación; movilidad.
2000	UEALC "Espacio de enseñanza Superior Unión Europea-América Latina-Caribe". Declaración de París	Ministros de Educación de la UE; Ministros de ES de AL y C; Comisión Europea.	<ul style="list-style-type: none"> - Alentar la comparabilidad, la movilidad, créditos compatibles, creación de una biblioteca virtual... - Favorecer la enseñanza a distancia, su validación, calidad y reconocimiento.

⁵⁸ Algunos se muestran especialmente críticos con los espacios comunes, así, Verger, 2008 b, op. cit, p.25 dice que "uno de los objetivos de la creación del EEES es la comercialización". Y Gabilondo, 2006, op. cit, dice: "El espacio europeo no ha de ser una coartada para cerrarse y plegarse sobre sí. Es una gran posibilidad para competir con solidaridad y con las propias señas de identidad, con la singular diferencia. No para uniformar la educación superior, sino para hacerla homologable, compatible, esto es, abierta".

	(3 Noviembre de 2000).		<ul style="list-style-type: none"> - Intercambiar experiencias de éxito respecto a la dirección, gestión y evaluación de los sistemas de ES - Se apoyará en la cooperación bilateral y multilateral. - La UE desarrolla una serie de programas que involucran a instituciones de E.S. de AL: Programa ALFA; ALBAN; @LIS; ERASMUS MUNDUS; PM de I+D; OREAL. - Proyecto 6x4 UEALC.
2004	APAIE Asia – Pacific <i>Association International Education.</i> www.apaie.org	Se crea en la Universidad de Corea, por iniciativa de 13 IES.	<ul style="list-style-type: none"> - Reunir a los responsables de las IES de Asia-Pacífico para promover la comunicación, el <i>networking</i> y el desarrollo profesional. - Facilitar la movilidad (estudiantes, profesores, investigadores, <i>staff</i>) - Desarrollar la colaboración académica interinstitucional. - Dar acceso a las IES a los recursos de la región. - Promover buenas prácticas y políticas de cooperación.
2008	ENLACES Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior. www.oui-iohe.org/eles/enlaces	Se crea por la CRES, en junio de 2008. Instituciones gubernamentales, Ministerios de Educación, IES, Redes y Asociaciones de ES y otros organismos nacionales e internacionales.	<ul style="list-style-type: none"> - Se concibe como oportunidad de cambio basado en la cooperación y en la convergencia. - Ejes: calidad, pertinencia e inclusión social, innovación educativa, investigación. - Persigue armonizar los currículos y las reformas institucionales, la interdisciplinariedad, la movilidad y el intercambio académico.
2008	ELES Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior. www.oui-iohe.org/eles/	Propuesta de la UDUAL, el IESALC y la OUI.	Requieren trabajar en dos espacios: a.- Político: Ministros de ES y Jefes de Gobierno. b.- Académico: Universidades. La Comisión técnica se centrará en 6 líneas: 1.- Rescate de iniciativas y procesos previos. 2.- Compromisos de las universidades. 3.- Voluntad política. 4.- Asegurar la calidad. 5.- Hoja de ruta. 6.- Apoyo al desarrollo de la investigación.
2008	Área de Educación Superior en África.	Propuesta de creación por la 3ª Conferencia Regional Preparatoria de la II CMES, celebrada en Dakar.	<ul style="list-style-type: none"> - Crear un área de ES y centros de excelencia regionales. - Fortalecer la enseñanza y la investigación.

Todos estos intentos y realidades dejan clara la voluntad de colaborar por parte de las universidades, aunque sea de forma incipiente.

Junto a estos espacios comunes y bajo el dinamismo de su evolución y empuje, van surgiendo diferentes redes de universidades de todo tipo, que ponen de manifiesto la voluntad de abrirse, mirarse, converger, intercambiar y compartir, crear lazos y un andamiaje cultural mínimo que permita con el tiempo, afrontar proyectos y trabajos

en común, tanto en docencia como en investigación, en desarrollo local, regional o en innovación.

Para ello, las estructuras de la universidad han de evolucionar para posibilitar la presencia y aportación en estos lugares de encuentro, desde ahí propiciar una participación activa y plena que va desde el mero compartir información a la toma conjunta de decisiones.

Hoy las TIC hacen posible un escenario que facilita enormemente esta convergencia y colaboración, rompiendo las barreras del espacio y el tiempo, posibilitando nuevas presencias, el acceso a múltiples y diferenciados recursos virtuales, etc.

2.7 Organismos internacionales para el fomento de la reforma y la colaboración universitaria, así como para la creación de redes.

De forma resumida se expondrán los diferentes organismos internacionales que han ido surgiendo y que han realizado acciones o se han dedicado en exclusiva a la defensa y mejora de la educación superior.

Estos organismos vienen diagnosticando y comparando los sistemas universitarios de los diferentes países del mundo, analizando su problemática, las dificultades o las desviaciones que han ido surgiendo en las IES y, también, estableciendo las orientaciones y las tendencias que mejoran las universidades del mundo.

Como se podrá ir viendo, **los principales ejes que fomentan** son:

- Impulsar la autonomía de las universidades.
- Redefinir el papel y las políticas de los gobiernos nacionales y estatales, con respecto a las universidades.
- Avanzar en la convergencia de los sistemas universitarios por regiones y globalmente; hacerlos más comparables, competitivos.
- Dar unidad y coherencia a las IES y apoyar su diferenciación.
- Aumentar la calidad y eficiencia de las mismas con indicadores más fiables y equitativos e incluso más comparables, para trazar estrategias de mejora comunes.
- Fomentar los vínculos y la colaboración: de las universidades entre sí, de las universidades con el entorno, etc.
- Promover la cooperación internacional.
- Impulsar el asociacionismo y la creación de redes universitarias.
- Mejorar los currículos, la docencia, la investigación y el servicio en las universidades, en definitiva, sus misiones.
- Comprometer a las IES en el desarrollo local y global.
- Analizar la relevancia y pertinencia de las universidades, de sus programas, estructuras, recursos e investigaciones.
- Aumentar y diversificar las fuentes de financiación.

- Favorecer la internacionalización de las universidades: movilidad, cooperación, intercambio, transferencia de conocimiento, trabajo conjunto en la creación y gestión de nuevos conocimientos.
- Avanzar en la innovación en todos los niveles.

Aunque cada uno de estos dinamismos es importante en la mejora de las IES, es de destacar la gran confluencia que existe, de todos los organismos, en que se debe impulsar y estructurar la colaboración y cooperación entre las universidades y en que se creen redes interuniversitarias, que permitan a las universidades fortalecerse, ser más competentes e innovadoras, cumplir mejor su misión en los contextos donde se ubican. En la Tabla 3, a continuación, se expondrán, de forma cronológica, según el año de creación, los principales organismos internacionales que han contribuido o vienen contribuyendo a la reforma organizativa-estructural y a la colaboración universitaria, así como a la creación de redes interuniversitarias. Además del nombre, las siglas y web de cada uno de ellos, recogemos en la tabla los principales objetivos o acciones que promueven dichos organismos con la finalidad señalada.

Tabla 3: Organismos internacionales para el fomento de la reforma, la colaboración universitaria y la creación de redes.

(Elaboración propia).

ORGANISMOS INTERNACIONALES para el fomento de la reforma y la colaboración universitaria y creación de redes.		
Creación	ORGANISMO	OBJETIVOS Y/O ACCIONES
1944	BM ⁵⁹ Banco Mundial ⁶⁰ (World Bank). www.worldbank.org	<ul style="list-style-type: none"> - Cuenta en sus objetivos con el desarrollo humano y de la educación. - Otorga financiación para proyectos de reforma de la ES a varios países. - Se realizan varios estudios para ayudar en el conocimiento y la transformación de la ES. - En 1995 publica: "Educación Superior: Las lecciones de la experiencia", en el que aparecen 4 orientaciones claves: mayor diferenciación de las instituciones, diversificar las fuentes de financiación, redefinir el papel del gobierno y aumentar la calidad y la equidad⁶¹
1948	CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe. www.cepal.org	<ul style="list-style-type: none"> - Entre otros, en 1992 publica "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad" en el que se apoya e impulsa la ES, general y tecnológica.
1949	UDUAL ⁶²	<ul style="list-style-type: none"> - Promover, afirmar, fomentar y mejorar las relaciones entre

⁵⁹ Habitualmente, se considera que el Banco Mundial sólo apoya la educación básica, defiende sistemáticamente la reasignación del gasto público de la educación terciaria a la educación básica, promueve la recuperación de costes y la expansión del sector privado, y disuade a los países de rentas bajas de que inviertan en capital humano avanzado. Dadas estas percepciones, y dados los rápidos cambios que tienen lugar en el entorno global y la persistencia de los problemas tradicionales de la educación terciaria en los países transicionales y en vías de desarrollo, la revisión de las políticas y las experiencias del Banco Mundial ha pasado a ser una cuestión urgente.

⁶⁰ Alcántara, 2006, op. cit, p. 21, señala que "hasta hoy el BM había ido desplazando a la UNESCO al igual que a otras agencias especializadas, en el diseño de políticas (Jallade, Lee y Samoff, 1994)". Pero en 1998 tuvo una participación destacada en la preparación de la ICMES.

⁶¹ En esto coincide el profesor e investigador nicaragüense sobre ES, Carlos Tünnermann (1995) tal y como señala Alcántara, 2006, op. cit, p.28.

⁶² Sus finalidades se asientan en la Carta de Universidades Latinoamericanas firmada en la III Asamblea General, Argentina, 1959. En su 60 aniversario, su presidente actual, el Dr. Gustavo García Paredes, 2009, op. cit, pp. 8-10, insiste en que la UDUAL debe seguir "actuando como instrumento de transformación de las universidades latinoamericanas en lo académico y administrativo, sin ningún tipo de intromisión las unas de las otras, dando a la

	<p>Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. www.udual.org</p>	<p>las universidades de América Latina y con otras instituciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinar, orientar y unificar las estructuras académicas y administrativas de las universidades de América Latina. - Promover los intercambios académicos: profesores, alumnos. - Promover la libertad de cátedra, de investigación y autonomía. - Lograr calidad y eficiencia. - Lograr la integración cultural de América Latina.
1950	<p>AIU Asociación Internacional de Universidades. www.unesco.org/iau/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar vínculos. - Analizar problemas. - Difundir ideas y soluciones para la reforma universitaria.
1959	<p>BID Banco Interamericano de Desarrollo. www.iadb.org</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fue considerado el banco de la universidad. - Contribuye al progreso económico y social de América Latina. - En 1997 define su línea de acción para la siguiente década, con el documento: "Educación Superior en América Latina y el Caribe".
1960	<p>OCDE⁶³ / OECD Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. www.oecd.org</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona un entorno a los gobiernos para comparar sus políticas, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y coordinarse. - Ha publicado varios informes sobre el diagnóstico y las tendencias de la ES. - Los expertos de la OCDE señalan cinco áreas críticas: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros.
1964	<p>UNCTAD Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo. www.unctad.org</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orienta los debates sobre las políticas y la reflexión en materia de desarrollo. - Favorece la colaboración con los estados e interactúa con diversas organizaciones... con institutos de investigación y universidades de todo el mundo. - Lleva a cabo investigaciones, ofrece asistencia técnica, analiza políticas. - Impulsa la asociación para la capacitación, la formación a distancia y creación de redes. - Crea la Red del Instituto Virtual de la UNCTAD: formación e investigación.
1964	<p>IAUP Internacional Association of University Presidents. www.iaups.org</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asociación de jefes ejecutivos universitarios de IES del mundo (unos 600 miembros). - Promueve la dimensión internacional y la calidad de las IES en un mundo cada vez más interdependiente. - Impulsa intercambios académicos y la colaboración. - Fomenta la creación de redes. - Comprometido con la cultura de paz, el desarrollo sostenible/ ... - Celebra una conferencia trienal y cuenta con publicaciones

cooperación entre sí y con otros organismos internacionales la oportunidad de favorecer el desarrollo científico y tecnológico de cada país en particular".

⁶³ Organización de cooperación internacional compuesta por 30 Estados, cuyo objetivo es coordinar las políticas económicas y sociales. Ha publicado varios informes sobre la E.S. (análisis, diagnóstico, comparaciones, datos, tendencias...) Así, recientemente: "L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – Vol.1: Demographie" (2008); "Tertiary Education for the Knowledge Society" (2008); etc.

		y grupos de trabajo.
1971/1980	CINDA ⁶⁴ Centro Interuniversitario de Desarrollo (Chile). www.cinda.ch	<ul style="list-style-type: none"> - Es una corporación internacional sin ánimo de lucro, integrada por universidades de América Latina y Europa - Pionera en establecer redes de colaboración entre universidades (más de 30 años). - Han explorado temas centrales de política y gestión universitaria. - Actualmente funciona como una red académica internacional que impulsa actividades de cooperación académica aprovechando modalidades de cooperación horizontal.
1980	OUI – IOHE ⁶⁵ Organización Universitaria Interamericana. www.oui-iohe.org	<ul style="list-style-type: none"> - Se dedica fundamentalmente a la cooperación entre las universidades. - Sus congresos son bianuales. - Último Congreso: XV Congreso Loja (Ecuador) 12-13 Noviembre de 2007 - Declaración de Loja: La buena gobernabilidad de las universidades garantiza el logro de su misión y objetivos. Se fundamenta en la libertad académica y en su autonomía. - Se deben trabajar los valores éticos y democráticos. - Publica: Gestión Universitaria. - Ha creado 3 programas: IGLU, COLAM Y CAMPUS.
1983	IGLU Instituto de Gestión y liderazgo Universitario. -Programa OUI- www.oui-iohe.org/iglu	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir a la mejora de la formación o perfeccionamiento de los dirigentes y directivos universitarios en América Latina y Caribe. - Asegurar la pertinencia y mejor integración de las universidades en el entorno. - Contribuir a la transformación de la universidad y a su gestión estratégica.
1986	HACU / HSIS ⁶⁶ Asociación Hispana de Colleges y Universidades. www.hacu.net	<ul style="list-style-type: none"> - Más de 450 IES de EEUU, Puerto Rico, Latinoamérica, España y Portugal. - Una HSI, Institución al Servicio de los Hispanos, el 25% o más del alumnado es hispano. - Promover el desarrollo de las IES que son miembros. - Mejorar el acceso y la calidad. - Responder a las necesidades de los sectores: empresarial

⁶⁵ Ver la publicación "Antecedentes y programas" de CINDA, op. cit, p. 1-18, donde se recogen sus principales acciones. Una de sus últimas publicaciones es "La Educación superior Iberoamericana" (2007), op. cit. Ha editado más de 50 libros, especialmente en las áreas de gestión y evaluación universitaria.⁶⁵ Los Congresos bienales son parte de la dinámica de la OUI. Durante el congreso de fundación que tuvo lugar en 1980, Gilles Boulet pronunció la siguiente frase, la cual repitió constantemente a lo largo de los diez años de su mandato: "Deseo establecer, más allá y libre de toda frontera, ya sea ésta política, geográfica, económica, ideológica o social, una cadena universitaria interamericana con un esfuerzo común de mejora y de fortalecimiento de cada uno de sus eslabones"; ver además, Declaración de Loja, OUI-IOME 2007, op. cit, ha creado algunos instrumentos para la cooperación como: "El Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario" (IGLU), el consorcio – Red de Educación a Distancia, la revista IGLU, etc.; Gudiño, 2009, Secretario General de OUI, en el Boletín COLAM en Red, nº 1, año 1, reconoce "que el COLAM (Colegio de las Américas) contribuye a que la OUI sea cada día más una organización administradora de la gestión del conocimiento".

⁶⁶ En el 2009 celebró el Congreso Internacional: "La colaboración universitaria interamericana: Construyendo juntos el futuro de nuestras comunidades", en colaboración con CONAHEC y OUI.

		<p>y gubernamental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programas de colaboración, compartiendo recursos e información.
1990	<p>EURASHE Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior. www.eurashe.eu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asociación sin ánimo de lucro de IES. - Mejorar continuamente la importancia y la calidad de la ES. En Europa. - Contribuir al desarrollo progresivo del EEES, con una “dimensión global” - Promover la cooperación transnacional y aportar una plataforma de intercambios de información sobre el desarrollo futuro de la ES.
1991	<p>OEI Organización de Estados Iberoamericanos. (Se creó en 1949) ⁶⁷ www.oei.es</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En 1991 se convoca la I Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado. - Se encarga de los programas educativos, científicos o culturales que le delegan para su ejecución.
1992	<p>UNITWIN <i>University Twinning and Networking</i> Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aglutina 638 Cátedras UNESCO, 60 Redes UNITWIN y cuenta con la participación de 770 IES, en 126 países. - Llevan adelante la investigación, la formación y el desarrollo de programas en ES mediante la creación de redes universitarias y el fomento de la cooperación entre universidades a través de la transferencia de conocimiento.
1995	<p>UNESCO (Creada en 1943) ⁶⁸ Cambio y Desarrollo en la ES ⁶⁹. Preparar la I CMES. www.unesco.org</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para hacer frente a imponentes desafíos, la ES ha de emprender la transformación y renovación más radical que jamás haya tenido delante. - En el documento de 1995 señala tres tendencias comunes de la ES: expansión cuantitativa, diversificación de las estructuras institucionales, programas y formas de estudio y restricciones financieras. - Y señala tres principios para responder al cambio: relevancia, calidad e internacionalización.
1996 - 1998	<p>UNESCO Conferencias Regionales , en diferentes lugares del mundo: Habana, 1996; Dakar, 1997; Tokio 1997.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza básicamente cuatro temas: relevancia, calidad, financiación / administración y cooperación de la ES. - Preparando la I CMES.
1997	<p>IESALC (Unesco) ⁷⁰ Instituto Internacional para la ES en América Latina y el Caribe. www.iesalc-unesco.org.ve</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comenzó siendo “Centro”: el CRESALC, en 1979. - Organismo de la UNESCO dedicado a la promoción de la ES en América Latina y Caribe, para contribuir a su desarrollo y transformación. - Conceptualizar, elaborar y formular los programas, objetivos y estrategias de la UNESCO en la región en ES/ ... - Cooperación y creación de redes.

⁶⁷ Actualmente impulsa el debate, a partir de un documento base y diversos foros, para aprobar la propuesta: “Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”.

⁶⁸ En 1995 publica el documento para “El Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”.

⁶⁹ Ver Documento para el Cambio y el Desarrollo de la ES, 1995, op. cit.

⁷⁰ El IESALC trata de apoyar la gestión del cambio y las transformaciones de la ES en la región de forma que sea promotora eficaz de una cultura de paz, en este escenario global, el desarrollo sostenible, la justicia, la equidad, la solidaridad, la democracia y el respeto a los Derechos Humanos. En Cartagena de Indias (Colombia) se celebró la CRES-2008, op.cit, preparatoria de la II CMES-2009.

1997	CONAHEC Consortio para la colaboración de la educación superior en América del Norte. www.conahec.org	<ul style="list-style-type: none"> - Más de 145 universidades. - Entendimiento y cooperación de la comunidad académica de ES de América Latina del Norte (Canadá, México y EE.UU.). - Colaboración de los IES miembros con los gobiernos federales y estatales de América del Norte. - Favorece: la movilidad de estudiantes y docentes; el diálogo y discusión de temas relevantes; el desarrollo de programas académicos inter-institucionales; colaboración con las empresas; proyectos conjuntos de investigación, investigaciones comparativas.
1997	COLAM ⁷¹ Colegio de las Américas. - Programa OUI – www.oui.iohe.org/colam	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la cooperación entre las universidades del continente americano, mediante la creación de redes interamericanas de formación e investigación, según los principios de equidad, calidad, pertinencia y eficiencia ⁷². - Fortalecer las redes conformadas y proyectarlas ⁷³. - Las Instituciones que la forman son heterogéneas y se agrupan en 12 Redes Interamericanas de Formación (RIFs)
1998	I CMES / WCHE – UNESCO I Conferencia mundial sobre ES: “Declaración mundial sobre ES en el s. XXI: Visión y acción”.	<ul style="list-style-type: none"> - Se abordan en los diferentes capítulos entre otros temas: - Pertinencia. - Calidad. - Administración y financiación. - Cooperación.
1999	GUNI ⁷⁴ Global University Network For Innovation. www.guni-rmies.net	<ul style="list-style-type: none"> - Red compuesta por 150 miembros en más de 60 países. - Persigue fortalecer la ES en el mundo. - Sus objetivos son: reflexionar sobre la innovación, el compromiso social y la calidad de las IES. - Fomenta la colaboración entre las universidades y de éstas con la sociedad. - Edita un boletín cada mes.
2001	EUA / AEU ⁷⁵ Asociación Europea de Universidades. www.eua.be	<ul style="list-style-type: none"> - Representa y apoya las instituciones de ES. - Foro de cooperación y puesta al día de las tendencias en ES e investigación.
2002	Fundación CYD ⁷⁶ Fundación Conocimiento y Desarrollo. www.fundacioncyd.org	<ul style="list-style-type: none"> - Dar respuesta a necesidades concretas de la universidad española, por iniciativa del sector empresarial, de forma que las universidades contribuyan al desarrollo económico y social del país.
2007	CAMPUS -Programa OUI- www.oui-oihe.org/campus	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio de reflexión, diálogo y acción sobre temáticas centrales del mundo universitario. - Ofrece servicios a cargo de redes de expertos de las Américas.

⁷¹ Es uno de los tres programas de la Organización Universitaria Interamericana (OUI): IGLU, CAMPUS Y COLAM.

⁷² Dos fases: Fase I (2000-2006): cooperación universitaria para el desarrollo, creación de capacidades y transferencia de conocimiento, integración y movilización de los IES en torno a gestión ambiental, género, salud, educación y telemática. Apoyada con financiación ACDI. Fase II (2006 – 2012): desarrollo de nuevos campos: gobernabilidad y consolidar lo alcanzado.

⁷³ A este respecto, Carmen Gloria Labbé, Directora ejecutiva del COLAM, abril de 2009, op. cit., p.1 considera: “Las redes son ya parte indiscutida de la cooperación universitaria; me refiero al conocimiento que se ha generado fruto de la interacción/...”.

⁷⁴ La GUNI fue creada en 1999 por la UNESCO, la Universidad de Naciones Unidas (UNU) y la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC), institución que alberga su secretariado y su presidencia. Fue fundada tras la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO de 1998 para dar continuidad a sus principales decisiones y facilitar la implementación de éstas. Hace informes sobre la educación superior en el mundo, impulsa un observatorio “Universidad y Compromiso Social”; Conferencia Internacional de Barcelona, refuerza e impulsa la red y proyectos de investigación.

⁷⁵ Agrupa a las Universidades Europeas y a las Conferencias de Rectores.

⁷⁶ La Fundación CYD basa su trabajo en tres ejes principales de actuación: 1. Análisis: Informe CYD; 2. Estudios y encuestas; 3. Reflexión y debate: jornadas y ciclos de conferencias. Ver obras citadas.

2008-2009	Conferencias Regionales preparatorias de la II CMES <ul style="list-style-type: none"> - Cartagena de Indias (Colombia), junio 2008: ICRES. - Macao (China) septiembre 2008. - Dakar (Senegal), noviembre 2008. - Bucarest (Europa), 2009. - Nueva Delhi (India), febrero, 2009. - El Cairo (Egipto), junio 2009. 	Cartagena de Indias: Se acuerda la integración regional, la internacionalización de la ES y la construcción del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de ES (ENLACES). Dakar trabaja sobre: Acceso; pertinencia, eficacia y efectividad; garantía de la calidad; investigación e innovación; acuerdos y cooperación; crear un Área de ES en África y financiación. Nueva Delhi (India) ⁷⁷ : contribuir al desarrollo nacional y regional, preservando su cultura y valores; calidad; internacionalización; potencialidad de las TIC; autonomía y rendición de cuentas; colaboración; cooperación y creación de redes.
2009	II CMES/ WECH Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior: “Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo”.	<ul style="list-style-type: none"> - Tres temas principales:⁷⁸ <ul style="list-style-type: none"> o La educación superior y los desafíos mundiales. o Compromiso con la sociedad, responsabilidad social de la educación superior. o Atención preferente a África. - Y se analizaron, además, tres subtemas: <ul style="list-style-type: none"> o Internacionalización, regionalización y globalización. o Equidad, acceso y calidad. o Aprendizaje, investigación e innovación.

Hemos podido comprobar, en la Tabla 3, las principales acciones y objetivos promovidos por estos organismos internacionales en las últimas décadas, con vistas a renovar la universidad, al mismo tiempo que adaptar su organización y sus estructuras organizativas, al nuevo escenario nacional y mundial, al nuevo rol de la misma. Dichas acciones y objetivos los resumimos a continuación, destacando los principales requerimientos que se le vienen haciendo a las universidades, en las últimas décadas, desde estos organismos, ya sea interpelando, apoyando, promoviendo, coordinando, orientando o posibilitando el proceso de transformación, mejora y colaboración de las universidades. Así de forma muy esquemática, clara, contundente y significativa estos organismos, en clave organizativa piden o aportan a las universidades:

- o Apoyo y asesoramiento para mejorar la gobernanza de las mismas y para su reforma, transformación, crecimiento y desarrollo.
- o Garantizar su calidad y equidad.
- o Mejorar y aumentar las relaciones entre las universidades a escala local, estatal, regional y mundial.
- o Tratar de coordinarlas, de aunar y sumar esfuerzos.
- o Impulsar el asociacionismo de las universidades, para fortalecerlas, capacitarla ante los nuevos retos, formarlas y crear redes.
- o Propiciar la coordinación, el compartir recursos, el intercambio de información y el abordar proyectos comunes.
- o Animar, orientar y facilitar la vinculación e integración de las universidades con el entorno, que se comprometan con su desarrollo justo, libre y equitativo.
- o Fomentar la colaboración entre las universidades y de éstas con la sociedad.

⁷⁷ La Conferencia Regional, preparatoria de la II CMES, del Sur, Sur-Oeste y Asia Central, se celebró del 25 al 26 de febrero de 2009, op. cit, bajo el título: “Facing Global and Local Challenges: The New Dynamics for Higher Education” (Afrontar los retos mundiales y locales: la nueva dinámica de la educación superior).

⁷⁸ Burnett, Assistant Director General de Educación de la UNESCO, 2009 en la web UNESCO, apartado sobre la II CMES, 6 al 8 de julio de 2009. Ver también GUNI, 2009, Boletín 47, Julio 2009, op. cit.

- Organizar debates, analizar tendencias, propiciar foros de encuentro, elaborar informes que orienten, aportan criterios para su mejora, organizarse más adecuadamente y más colaborativamente.
- Procurar el encuentro, la asociación y el debate de los jefes ejecutivos de las universidades para que sean fermento y se capaciten en la mejora de sus respectivas universidades.
- Han hecho aflorar múltiples redes de colaboración, en diversos campos, entre las universidades destacan: redes de cooperación académica, redes interuniversitarias de directivos, redes de formación, redes de investigación, redes de calidad universitaria
- Impulsar la cooperación y creación de redes.
- Aumentar la libertad, autonomía e interdependencia de las universidades.
- Propiciar la cooperación horizontal.

Todo este empuje de los organismos internacionales, de forma dilatada y progresiva en estas últimas décadas, es un sustrato adecuado, beneficioso y enriquecedor para que las universidades se abran, colaboren entre sí, afloren múltiples redes que las fortalezcan y proyecten ante el futuro, ante el cual han de generar una nueva cultura organizativa, formarse y estructurarse más adecuadamente.

3 Diagnóstico de la situación de la universidad a finales del s. XX y comienzos del s. XXI.

Después de la Segunda Guerra Mundial, y de forma progresiva, la educación superior experimenta un gran crecimiento, por un lado, en varios países desarrollados, con los Estados Unidos a la cabeza, y por otro, en el resto del mundo, entre los que destacan la Unión Soviética⁷⁹. En el esfuerzo por reconstruir el orden internacional, se promulga la Declaración de los Derechos Humanos (1948) en la que la educación ocupa un lugar central⁸⁰ y se reconoce que el acceso a la educación superior será igual para todos, en función de los méritos de cada uno⁸¹. Esto facilita e impulsa a los gobiernos a desarrollar políticas favorecedoras de la Educación Superior, expandiéndose y multiplicándose. Crecen el número de instituciones, el personal docente e investigador, los espacios e instalaciones, el número de estudiantes.

En 1999, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, en sus Observaciones Generales al artículo 13 del Pacto (ver nota 81), señala que la enseñanza superior debe comprender los elementos de:

⁷⁹ Halsey (1961: 469), cit en Brunner, 2008, op. cit, cap. III, dice al respecto: *“la función de las universidades como jardín infantil (nursery) de los grupos de élite es sobrepasada por su nueva función como un servicio masivo de educación en una emergente sociedad tecnológica”*.

⁸⁰ Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (Declaración de los Derechos Humanos).

⁸¹ Igualmente, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por la Asamblea General de la ONU en 1966, se dice en el artículo 13: *“La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”*.

- **Disponibilidad:** debe haber instituciones y programas suficientes en el Estado.
- **Accesibilidad:** a todos, sin discriminación, según el derecho; materialmente, es decir, por su proximidad geográfica o por el empleo de la tecnología para programas de educación a distancia, y económicamente, propiciando progresivamente su gratuidad y con la ayuda de becas para no excluir.
- **Aceptabilidad:** pertinentes y de buena calidad, según necesidades y mínimos prescritos por el Estado respecto a la calidad de las infraestructuras y programas.
- **Adaptabilidad:** ha de ser flexible para adaptarse a las necesidades de la sociedad, en sus diferentes contextos, y en constante transformación.

Igualmente, en las Observaciones del Comité se habla de la libertad académica⁸² de docentes y estudiantes y de que para ello, es imprescindible la autonomía de las instituciones de educación superior.

Así, de forma universal, los estados se ven obligados a cumplir y facilitar el acceso meritocrático a la educación superior, a darle la autonomía que requiere el ejercicio de la libertad y búsqueda de la verdad, que deben ejercer con responsabilidad.

Con todo, tal y como señala Brunner (2008: cap. IV), la experiencia del camino recorrido en la segunda mitad del siglo XX, hasta hoy, muestra la presencia de obstáculos insuperables, en tres vertientes:

- Persisten las desigualdades y la educación superior, en muchas partes del mundo, es un *“terreno reservado a los herederos del capital cultural y económico, transmitido por sus familias”*⁸³.
- La libertad académica se rompe de continuo en muchos países, por motivos políticos, religiosos, ideológicos, económicos y por “seguridad nacional”.
- Y, en lo referente a la gratuidad, en cuanto ideal proclamado por el derecho, desembocó en un callejón sin salida. A este respecto, la propia UNESCO (1995: 19) reconoció a mediados de los años 90 que *“difícilmente hay un país que pueda hoy sostener un sistema de educación superior comprensivo, sólo con fondos públicos”*. Y además, como muestran muchos países y regiones, la gratuidad ha conducido a la injusticia⁸⁴.

⁸² “El cuerpo docente y los alumnos de enseñanza superior son especialmente vulnerables a las presiones políticas y de otro tipo que ponen en peligro la libertad académica”. (Observaciones del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, párrafos 38 a 40).

⁸³ Bourdieu y Passeron, 2003:45, cit. en Brunner, 2008, cap. IV, op.cit señalan la persistencia de las desigualdades en el acceso a la educación superior: *“la eficacia de los factores sociales de desigualdad es tal que la igualación de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o mérito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios”*.

⁸⁴ Tal y como señala Rama, cit en Brunner, 2008, cap. IV, op. cit.: *“La educación superior ha estructurado un complejo nudo de inequidades en toda la región, y particularmente en las Universidades públicas. En Colombia, tres de cada cuatro estudiantes matriculados provienen del 40% más rico, en Perú sólo el 4% de los jóvenes pobres ingresa a la educación superior frente al 50% de los ricos. Allí, el 80% del gasto público en educación superior se destina a los dos quintiles más ricos; en Argentina los principales beneficiarios de la educación superior gratuita son los ricos, ya que el sistema tiene un efecto redistributivo progresivo desde los ricos y regresivo desde los pobres; [...]”*.

De este modo, Brunner (2008: cap. IV) concluye que los avances alcanzados por la universidad del siglo XX, después de la posguerra, son sólo moderados, con lo que difícilmente podrá *“realizar sus ideales de legitimarse como un poder por encima de las clases sociales, fundada en la libre investigación y la transmisión crítica de los saberes y sostenida exclusivamente por la sociedad, al amparo de la renta nacional, lejos de los avatares del mercado”*.

Queda pues, mucho por hacer para que la universidad obtenga la libertad y el protagonismo necesario para ofrecer un servicio pertinente a la sociedad y cumplir su misión sin presiones, desvíos ni intereses particulares o partidistas.

3.1 Los principales estudios e informes sobre la Educación Superior en los umbrales del siglo XXI.

A finales del siglo pasado, desde muy diversas instancias, se ve la necesidad de hacer un diagnóstico en profundidad del recorrido y papel que venía desempeñando y que desempeñaba en esa época la universidad; se aportan además soluciones y mejoras de cara al siglo XXI. Son muchas las fuerzas internas y externas que confluyen para ello. La globalización y la emergente sociedad del conocimiento, que moldean o definen el desarrollo económico y la competencia entre las naciones, así como el desencanto, la desorientación que transpira la universidad, aislada y fragmentada, conduce a la realización y publicación de diversos estudios sobre el futuro de la educación superior. Estos estudios dan origen a una serie de informes, que reciben el nombre de su coordinador en los diferentes países.

3.1.1 El Informe Delors⁸⁵ (1996). La universidad en Europa.

Dicho informe analiza las necesidades y demandas que se hacen a la educación en un mundo plural, interdependiente y globalizado. Son muy conocidos los cuatro pilares que señaló para la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En el capítulo VI se habla del paso “de la educación básica a la universidad”. Respecto a la universidad se señalan las siguientes pistas y recomendaciones:

La universidad debe situarse en el centro del dispositivo, aunque, como ocurre en numerosos países, existan, fuera de ella, otros establecimientos de enseñanza superior.

La universidad tendría atribuidas cuatro funciones esenciales:

1. La prelación para la investigación y para la enseñanza;
2. La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social;

⁸⁵ Jacques Delors, francés, presidente de la Comisión Europea entre 1985 y 1995. Fue en 1991 cuando la Conferencia General invitó al Director General a convocar *“una comisión internacional para reflexionar sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI”*. El Sr. Federico Mayor Zaragoza, pidió al Sr. Delors que presidiera dicha comisión, en la que participaron 14 eminentes personalidades del mundo. Se realizó y analizó una amplia consulta. El informe se publicó en 1996 con el título: *“La Educación encierra un tesoro”*, op. cit.

3. La apertura a todos para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente en el sentido lato del término;
4. La cooperación internacional.

Como vemos, la universidad juega un papel nuclear en la construcción de lo que hoy denominamos la sociedad del conocimiento; se abre a todos el acceso y se prolonga a lo largo de toda la vida; debe colaborar y contribuir, con la cooperación, al desarrollo local y regional; debe ser crítica y autónoma y actuar de forma comprometida y responsable, favoreciendo la cohesión social, y promover el crecimiento de las personas y los pueblos.

3.1.2 Análisis de cuatro informes relevantes para el país, su región y el mundo: Los Informes Dearing, Attali, Boyer y Bricall.

Los informes que a continuación analizaremos, son una muestra inequívoca de la gran preocupación que existe a finales del siglo XX sobre la esencia y la misión de la universidad. Muestran y dimensionan los éxitos, fracasos, desviaciones, signos de fortaleza o debilidad que presentan las instituciones universitarias en los umbrales del siglo XXI, en los diferentes países y regiones del mundo.

Dichos informes llevan el nombre del coordinador de la comisión evaluadora y redactora del mismo, contaron a su vez con asesores y expertos en los diferentes ámbitos del estudio y trataron de mantener su independencia, tanto de las Administraciones Públicas, como de las propias universidades, aunque siempre mantuvieron líneas de comunicación y respuesta a sus necesidades y demandas. Esencialmente han sido instrumentos para la reflexión, el debate y la antesala para la puesta en marcha de los procesos de transformación de las universidades, en sus diferentes niveles: local, estatal, regional o mundial.

En todos ellos se analiza cómo se encuentra la universidad y los sistemas universitarios, con su devenir confuso, burocratizado, encerrados sobre sí mismos y escorados; con muchas limitaciones propias y externas; con grandes déficits económicos; requerida de facilitar el acceso a un número creciente de estudiantes; aumentar sus recursos, es decir, personal docente e investigador, PAS, laboratorios, bibliotecas, TIC, etc.; extender la formación a través de programas sólidos, atractivos y competitivos; dotarse de una mejor y más eficaz estructura organizativa que posibilite una gestión más autónoma, flexible, descentralizada y pertinente, que le permita controlar y adaptarse ante las tensiones de la globalización, la mercantilización y las fuerzas intervencionistas del Estado; adentrarse en un sistema que garantice su calidad; rendir cuentas e impulsar unas nuevas formas de colaboración entre las universidades⁸⁶. Los informes que veremos son:

- **Dearing**, Reino Unido, 1997.
- **Attali**, Francia, 1998.

⁸⁶ Tal y como señala Brunner, 2005, después de analizar múltiples informes entre 1995 y 2002, todo apunta a una mayor pertinencia, calidad e internacionalización de la universidad (Ver cita nº 77, Boer et al)

- **Boyer**, Estados Unidos, 1998.
- **Bricall**, España, 2000.

En la Tabla 4 se sintetizan algunas de las aportaciones más sobresalientes de estos informes. Esto nos permite tomar conciencia de los rasgos principales del diagnóstico de las universidades a comienzos del siglo XXI y de sus propuestas de mejora.

Tabla 4: Informes nacionales sobre educación superior⁸⁷. (Elaboración Propia).

Informe Dearing Reino Unido 1997	Informe Attali Francia 1998	Informe Boyer EEUU 1998	Informe Bricall España 2000
<p>Pone de manifiesto el avance de la enseñanza superior británica en los últimos 30 años:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manteniendo un liderazgo mundial en investigación. - Introduciendo nuevos niveles de enseñanza. - Mejorando la calidad. <p>Cuenta con buenos recursos (laboratorios, bibliotecas...)</p> <p>Ha duplicado el número de estudiantes.</p> <p>Índice de fracaso inferior a otros países.</p> <p>Los autores del informe proponen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invertir más en investigación. - Concentrar las instituciones de investigación. - Incrementar el número de centros de enseñanza. <p>Persigue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la calidad de las Titulaciones y ampliarlas a las exigencias sociales y profesionales. - Incentivar la investigación científica. 	<p>Reconoce que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el sistema de Educación Superior francés se ha vuelto: confuso, burocrático y desigual. - Las universidades están desbordadas por la afluencia de estudiantes. No se está asegurando la inserción laboral; hay fracasos excesivos en el primer ciclo (28 – 34%) - Está requerida de más financiación, más medios y mejor uso de los mismos. - No busca la igualdad o uniformidad sino que se establezca cierta armonización de las carreras y títulos; llegar a definir un modelo europeo específico, ni burocrático, ni dominado por el mercado. <p>Persigue acabar con la división de la enseñanza universitaria de tres ciclos.</p> <p>Hay que terminar con la cultura mercantil de la E.S.</p> <p>Impulsar las misiones de la E.S.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Progresar en los conocimientos - Adaptar las profesiones al mañana y al espíritu 	<p>Hace un diagnóstico crítico del estado de la ES en el país.</p> <p>Si los posgrados son una fortaleza, el pregrado es un desastre.</p> <p>El egresado universitario que no continúa estudios de posgrado cuenta con competencias profesionales deficientes, poca creatividad y débiles herramientas de aprendizaje.</p> <p>En las universidades de investigación se debe asegurar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poder trabajar con investigadores experimentados. - Acceso a recursos de primera clase (bibliotecas, laboratorios, TIC/...). - Gran variedad de opciones. - Interactuar con personas diferentes. <p>Que los profesores e investigadores sean compañeros y guías de los estudiantes.</p> <p>La universidad debe aportar una experiencia educativa integral.</p> <p>Formar al alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con espíritu de indagación. 	<p>Encargado por la CRUE.</p> <p>Se concibe como un instrumento para el debate, analiza la situación actual de la universidad española y propone soluciones ya ensayadas en otros países.</p> <p>La universidad se encuentra en un período de transición.</p> <p>La universidad ha de estar al servicio de las demandas de la empresa. Colaboración, mercantilización.</p> <p>La misión de la universidad debe fomentar el desarrollo económico.</p> <p>Ir hacia un sistema universitario dotado de más unidad, diversificación y flexibilidad.</p> <p>Aumentar la actividad investigadora.</p> <p>Aumentar la financiación privada, no sólo la estatal: tasas, aportación de las empresas...</p> <p>Facilitar acceso con becas.</p> <p>La calidad del profesorado, y la racionalización de sus tareas. Redefinir perfiles y dedicaciones.</p> <p>Generar e implantar mecanismos de rendición de</p>

⁸⁷ Esta tabla ha sido elaborada a partir de los informes: Dearing, 1997, op. cit; Attali, 1998, op. cit; Boyer, 1998, op. cit; Bricall, 2000, op. cit; y a partir de estas otras publicaciones: Acosta et al, 2004, op. cit, pp. 7-185; Malo, 2005, op. cit; Rodríguez, 2000, op. cit; Santos, 2001, op. cit y en las webs de la Cruz, op. cit; OEI, op. cit; sindominio.net, op. cit; geocities.com, op. cit.

<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la gestión académica y científica. - Formar al personal en las TIC y promocionarlos. <p>Que la docencia sea como una profesión en sí misma, no como un complemento de la actividad investigadora.</p> <p>Revisar periódicamente la efectividad, estrategia y participación.</p> <p>Financiación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser equitativos. - Diversificarla. - Pedir a quienes tengan medios: - Si los estudiantes contribuyen a los gastos serán más exigentes con las instituciones. - Incentivar el aprendizaje continuo. <p>Para ello:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plan de contribución diferida. - Plan de préstamos a devolver después de la graduación. <p>Reconoce tres principios básicos para la gestión y el gobierno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respetar la autonomía de cada uno. - Proteger la libertad de cátedra. - Las medidas de gestión y gobierno deben ser abiertas y flexibles. 	<p>empresarial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantener la formación permanente - Hacer progresar la justicia social - Acentuar la apertura al mundo - Por un modelo europeo <p>Los nuevos privilegios organizativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un sistema coherente - Un sistema descentralizado y contractualizado - Evaluación eficaz y transparente <p>La gestión y el gobierno de las universidades se ha mostrado ineficaz e incapaz. El crecimiento del personal universitario ha sido espectacular en los últimos años. Falta PAS y personal técnico.</p> <p>Se propone la descentralización del sistema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mayor autonomía - administración más ágil de los recursos. - garantizan una financiación adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capaz de resolver problemas. - Comunicativo. - Rica y diversa experiencia. 	<p>cuentas: autoevaluación, evaluación externa y presentar informe público.</p> <p>Acreditación nacional e internacional. Sistemas de calidad.</p> <p>Propugnar una reestructuración profunda del sistema organizativo de la Universidad.</p> <p>Introducir las TIC en la universidad y la docencia virtual.</p> <p>Impulsar las formas de colaboración entre universidades.</p> <p>“Es necesario crear redes universitarias que favorezcan la cooperación entre los centros”.</p>
--	---	--	--

Por otro lado, Italia, la República Checa, Suecia, Finlandia y Austria también han elaborado estudios relacionados con la situación de sus sistemas de educación superior⁸⁸ y así otros muchos países.

⁸⁸ Quesada, Murcia y Barrera, 2004 en Acosta et al, 2004, op. cit., p. 102, sintetizan al respecto: “las universidades italianas, por ejemplo, acogen a más número de estudiantes del que sus recursos permiten, aquéllos no disfrutan de suficientes ayudas al estudio y los profesores ven bloqueada su promoción, por lo que el absentismo laboral es grande. Sus estudios proponen medidas de mejora como la renovación de los planes de estudio, la fragmentación de las universidades grandes o una mayor autonomía universitaria; la República Checa da prioridad a los estudios de carácter práctico y profesional de tres años; Suecia, por su parte, ha iniciado un plan de ampliación de la oferta universitaria y un acercamiento al mundo empresarial; una ley finlandesa concede desde fines de 1998 mayor autonomía a las universidades y más participación social; el gobierno austríaco comenzó a imponer desde 1996 los criterios de

Todos estos informes han sido ampliamente debatidos en cada país y compartidos entre sí para profundizar en el análisis y las mejoras de los sistemas universitarios propios de cada uno de ellos. El espectro de la críticas va desde los que los asumen y hacen suyos a los que los rechazan frontalmente, pasando por los que dicen que son pura palabrería; los tachan de tendenciosos; otros afirman que son parciales; que responden a intereses partidistas, políticos; que son fruto de determinadas concepciones culturales, filosóficas, económicas; que son más teóricos que prácticos y realizables; se han acusado de falta de consenso y participación, de ser elaborados al margen de los docentes, de los investigadores y sin tener en cuenta la opinión de los estudiantes y egresados⁸⁹.

Indudablemente, cualquiera de los informes son susceptibles de mejoras, tanto en su diseño, como en su ejecución, recursos empleados y resultados, con todo, se podrían haber elaborado mejor. Hemos de considerar que a pesar de sus limitaciones, realizan un diagnóstico necesario y adecuado. Apuntan datos interesantes para que las universidades, los Estados y demás agentes se pongan en camino, cambiando la universidad, adaptándola a las nuevas necesidades y demandas, realizando los ajustes internos pertinentes, abriéndose a la colaboración, impulsando la participación de todos. Hoy, la necesidad y urgencia no está en diagnosticar bien la universidad sino en acometer sus reformas, de manera progresiva, estando atentos a lo que se va estructurando y proyectando, a los cambios que se propician, ejecutan y consolidan, para desde ahí seguir avanzando, corrigiendo las posibles desviaciones o los errores que se puedan ocasionar e introduciendo las mejoras necesarias.

Por eso valoramos como muy positivo y altamente beneficioso el esfuerzo que han realizado los diferentes países y las regiones a las que pertenecen por repensar la Educación Superior, diagnosticarla, aportando soluciones pertinentes y adecuadas a cada contexto con un visión cada vez más global, más colaborativa hacia dentro y hacia fuera de los sistemas universitarios. Muchos coinciden en afirmar que si estos informes se archivan, si no se acometen las reformas señaladas de forma rápida y progresiva, se caería en una “*irresistible decadencia*”⁹⁰.

Urge por tanto poner en práctica las recomendaciones enumeradas en los informes y hacerlo de forma progresiva, con dinamismo, sin miedos, de forma proactiva, emprendedora. Es hora de actuar, de hacer, de introducir cambios significativos, de arriesgar, de confiar. De lo contrario, no sólo la universidad estará en decadencia, sino que su lugar puede ser ocupado por otros proveedores de Educación Superior y la investigación-innovación podrán ser realizadas por otras entidades del sector público o privado. La universidad ha de abandonar su rigidez, su lentitud ante los cambios, necesita acometer muchas mejoras, una de ellas, desde el punto de vista de esta investigación es el cambio organizativo y estructural que le permita, facilite y posibilite su transformación. A lo largo de los capítulos teóricos y luego en el trabajo de campo, veremos hasta qué punto están cambiando las estructuras organizativas de la universidad, en qué dirección y con qué dificultades, con qué profundidad, con qué

Maastricht para el control y reducción del gasto universitario, lo que ha supuesto serias limitaciones para la permanencia de los estudiantes en la universidad y serios problemas de funcionamiento en la enseñanza pública”.

⁸⁹ Sería muy largo entrar en detalles y profundizar en las críticas realizadas a cada informe por los diferentes sectores de la sociedad y por los expertos, individuales y colectivos de cada país. Cabe citar, por ejemplo, lo que apuntan Acosta et al. (2004), op. cit., p.102, respecto al Informe Dearing. Para Martin Trow, observador externo de la educación superior británica, lejos de ser una solución a los problemas de la educación superior británica, el informe Dearing es “parte del problema” al haberse elaborado no como el resultado de la experiencia directa de docentes e investigadores en las universidades y otras instituciones, sino al margen de aquellos. Ted Tapper y Brian Salter no vacilan en asegurar que “*el informe es un ejemplo perfecto del estado mental esquizofrénico de la Inglaterra bien pensante, sobre la naturaleza de la educación superior y su tendencia a creer que por haberlo pensado ya debe ser deseable*”.

⁹⁰ Acosta et al. (2004), op. cit., p. 116-117.

eficacia. Muchos autores, provenientes del mundo de las organizaciones empresariales llegan a afirmar con rotundidad, como veremos, que en la actualidad, las organizaciones, y por ende, las universidades, o colaboran o se disponen a morir.

En los informes citados se reconoce, tal y como señalan autores como Malo (2005); Brunner (2008)⁹¹, que los fenómenos más relevantes que se analizan en dichos informes y que conducen y requieren una transformación profunda de la universidad, son:

- **El conocimiento:** su intensidad, diversidad y velocidad de producción hacen que cada vez sea más complejo y avanzado. El camino de la especialización que se había recorrido en las universidades debe dar paso a la flexibilización, a visiones más generales y plurales, a establecer itinerarios formativos y hablar más de competencias y valores que de conceptos que se deben enseñar y aprender.
- **La universidad no puede aislarse y dar la espalda a la sociedad,** todo lo contrario, ha de entrar en una dinámica de diálogo y colaboración con la sociedad y el mercado, haciendo fluir el conocimiento en ambas direcciones, facilitando la empleabilidad, adaptándose a las demandas nuevas, en continuo cambio, y a generar innovación.
- **La globalización** conlleva superar la visión local y darle otra perspectiva. Introduce a las universidades en una sana competencia que les permite a su vez avanzar con mayor rapidez, evitando los errores de otras, adaptar las experiencias exitosas de otros países a la realidad local, apoyar a las instituciones en vías de desarrollo⁹².
- **Las TIC** han abierto un mundo de posibilidades aún por explorar y por aprovechar, tanto en lo referente a la docencia como a la gestión, así como a la colaboración de las universidades con el entorno y con otras universidades e instituciones próximas y lejanas.

Según Boer et al. (2002)⁹³, después de analizar un gran número de informes que diagnosticaban y marcaban líneas de futuro para la educación superior, las transformaciones que se deben dar en ella giran en torno a seis tendencias cuyos efectos se refuerzan entre sí:

- Incorporación de las TIC a la educación superior.

⁹¹ José Joaquín Brunner, es director de la Cátedra UNESCO de Política Comparada de educación superior, Universidad Diego Portales de Chile. Ver op. cit, 2008, cap. III y V.

⁹² A este respecto, Malo, 2005, op. cit, señala: *“Las manifestaciones de la globalización generan reacciones encontradas: para unos significa la imposición de modelos ajenos; para otros, la liberación de los internos, obsoletos y asfixiantes. En términos de educación superior, el deseo de los productos, bienes y servicios ajenos lleva a imitar las formas para su producción, generación y prestación, es decir, a imitar las estructuras que conciernen al trabajo, la organización empresarial e industrial y los tipos de profesionales que hay que contratar y preparar. No es de extrañar, entonces, que sea frecuente que universidades de distintas regiones imiten los programas de estudio, los currículos, la infraestructura y las estrategias de las naciones de mayor desarrollo; que la globalización conduzca a la transformación de las universidades, de su oferta educativa, de sus líneas de investigación y de los parámetros para su evaluación y comparación”*.

⁹³ Boer et al. (2002) según cita Brunner 2005, op. cit, p. 38, estudiaron 79 informes diferentes y otras producciones publicadas durante el periodo 1995 a 2002 por organismos públicos y agencias nacionales especializadas, investigadoras y académicas de países desarrollados, entidades internacionales, líderes y administradores universitarios, gobiernos y organizaciones de la industria. Por su parte, el rector de la ULPGC, 1996, op. cit, p. 10 indicaba que los tres criterios, que deben guiar a la educación superior al responder a la sociedad que se transforma, son: pertinencia, calidad e internalización.

- Mercantilización (*marketization*).
- Globalización, internacionalización, regionalización.
- Surgimiento de la sociedad de redes.
- Emergencia de economías basadas en el conocimiento.
- Cambios en el dominio sociocultural, como: el individualismo, el consumismo y la verdad científica.

Por último, al comparar los sistemas universitarios anglo-americano y los de Europa occidental, se aprecian grandes diferencias, que ponen en cuestión la esencia y el sentido de la universidad, el rol que ésta debe desempeñar en el s. XXI, los peligros que le acechan y cómo deben organizarse para afrontar esos retos y desafíos. Analicemos la siguiente Tabla 5 desde la óptica de la organización y estructuración requerida para responder con calidad y responsabilidad ante la crisis que vive la universidad.

Tabla 5: Comparación de los sistemas universitarios anglo-americano y de Europa occidental⁹⁴.

	Anglo-americano	Europa occidental
Financiación	<ul style="list-style-type: none"> - Privada (es la más importante). - Pública. - Con más recursos que las europeas, de 2 a 5 veces más por estudiante. - Diversificada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pública. - Poco diversificada o nula.
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Persiguen facilitarles el acceso. - Los seleccionan por sus capacidades y méritos. (Las universidades compiten por los mejores alumnos). - Muy exigentes. - Muy identificados con la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo nivel económico del estudiante. - Se facilita el acceso por becas. - Poco exigentes. - Escasamente apegados a la institución.
Sistema universitario	<ul style="list-style-type: none"> - Flexible. - Escasamente legislado. - Muy heterogéneo. - Emprendedor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centralizado. - Rígido. Muy resistente al cambio. - Legislación abundante y restrictiva. Regula en exceso. - Conduce a una burocracia lenta e ineficiente. - Tiende a la homogeneización.
Personal: Docente Investigador Administrativo	<p>Los selecciona cada universidad para ser competitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar con buenos profesores e investigadores es la fórmula para atraer estudiantes y fondos de investigación. - Pagan incentivos y otorgan méritos para atraer y desarrollar talento. 	<ul style="list-style-type: none"> - La selección es por méritos y a criterio del departamento. - Sistema público de contratación, muy centralizado y rígido. - Los méritos académicos y/o investigadores pueden quedar relegados por clientelismo y endogamia. - Baja movilidad.
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Las universidades difieren en sus misiones y visiones. - Mantienen una fuerte unidad. - Se rigen por unas reglas implícitas arraigadas en la cultura universitaria y en la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - En la cultura europea sí hay diferenciación entre universidades, entre otras razones porque así se regulan.

⁹⁴ Tabla de elaboración propia a partir del análisis y estudio de lo aportado por los siguientes autores: Salaburu, 2003; Salaburu, 2007; Didriksson, 2006: 3-10; Alesina y Giavarri, 2003; Freire, 2005; Bar, 2004 y el Círculo de Empresarios, informe 2007, todos ellos referenciados al final, en la bibliografía.

Autonomía	Alta	Baja
Gestión y gobierno universitario	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo tipo empresarial o vertical (independientemente de que la universidad sea pública o privada). - El rector: - Funciones de Consejero Delegado (<i>Chief Executive Officer</i>). - Designado por un Consejo (<i>Board</i>) nombrado por el gobernador del Estado o sufragio universal. - El <i>Board</i> tiene autonomía frente al poder político. - El rector y su equipo designan a los Decanos y demás autoridades universitarias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participativo. - Democrático. - Asambleario. - El rector o máxima autoridad proviene del mundo académico, salvo pocas excepciones. - La dirección y gestión de las universidades está poco o nada profesionalizada. - Se suele confundir la elevada calidad docente o de investigación con la capacidad de gestión.

Existen diferencias significativas entre los sistemas universitarios anglo-americanos y los de Europa occidental. Ciertos rasgos de los primeros se ajustan mejor y más fácilmente a los requerimientos de las nuevas tendencias organizativas: su flexibilidad, la descentralización, su mayor autonomía y heterogeneidad, su carácter emprendedor, así como el alto grado de profesionalización de sus directivos. Sin embargo, los sistemas universitarios de Europa occidental son más centralizados, rígidos, con abundante y restrictiva legislación, burocráticos, tienden a homogeneizar las universidades restándoles autonomía, la participación de sus miembros es asamblearia y poco profesionaliza, con escasa capacidad gestora. Cada uno de ellos tendrá que recorrer caminos diferentes al adentrarse en el cambio organizativo, en la colaboración y el trabajo en red.

3.2 Pinceladas organizativas a tener en cuenta, a partir de dichos informes.

A raíz de lo esbozado en los informes, al igual que de lo analizado en los diferentes modos de ser universidad, también al comparar los sistemas universitarios anglo-americano y los de Europa occidental y centrándonos en el objeto de la investigación del presente trabajo, que trata de visualizar hacia qué estructuras organizativas deben evolucionar las universidades para cumplir su papel en este nuevo escenario de comienzos de s. XXI, en el diagnóstico se observa que:

1. Las universidades han de abrirse a su entorno local e internacional, contribuir a su desarrollo y enriquecerse de sus aportaciones y recursos.
2. Ha de impulsarse la autonomía e interdependencia de las universidades. Éstas han de adoptar un mayor protagonismo, con más libertad, responsabilidad y compromiso social; dar más participación a todos los que la configuran internamente.

3. La organización y la estructura de la universidad se muestran ineficaces e incapaces de liderar su cambio, de posibilitarlo, de no impedirlo o ralentizarlo.
4. Sus estructuras deben evolucionar hacia una mayor descentralización y tener en cuenta las nuevas tendencias organizativas que conllevan profesionalizar más la gestión de las universidades, departamentos, equipos y personas, con un nuevo ejercicio del liderazgo.
5. Hay que formar en gestión al personal docente e investigador y al PAS, para que administren y para que lideren los proyectos y los procesos de forma nueva, eficaz y eficiente.
6. Conviene profesionalizar más la función directiva de la universidad, aportándoles la formación, la experiencia y las herramientas necesarias para ello.
7. Las universidades, los sistemas universitarios, deben abandonar su rigidez y ser flexibles para adaptarse mejor, para responder con más acierto y competencia a las necesidades y demandas.
8. Trabajar en la línea que propone Bricall (2000), “crear redes universitarias” que favorezcan la cooperación entre las universidades. Éstas deben abrirse a la colaboración, asociarse, establecer alianzas, abordar proyectos y acciones con otras. Esto las hará más competentes, se enriquecerán de las aportaciones de las demás y fortalecerán su *core business*.
9. Se debe evolucionar a una organización más inteligente, capaz de aprender y colaborar.

4 La crisis de la universidad y sus nuevos competidores.

En este apartado nos aproximaremos a lo que tantos denominan la “crisis” de la universidad y especialmente a qué hacer para salir de ella. Revisaremos en qué grado e intensidad tiene lugar esta crisis y si para resolverla hay que cambiar algunas cosas superficiales o más bien es una crisis profunda.

Además, veremos cuáles son sus nuevos competidores que de forma directa o indirecta, cuestionan su papel y ponen en juego su desempeño, viabilidad y futuro.

Así, esbozaremos, de forma breve, las nuevas formas emergentes de ser hoy universidad y nos centraremos un poco más en lo que se denominan “universidades corporativas”.

4.1 La crisis⁹⁵ de la universidad y su transformación.

La globalización, la sociedad neoliberal, la sociedad del conocimiento y la crisis e incertidumbre que nos envuelven llevan consigo cambios profundos e incluso la redefinición del sentido, los objetivos y las prácticas de la educación superior; si no los acometemos, corremos el riesgo de generar y consolidar graves desviaciones. A este respecto, Ordorika (2008: 15)⁹⁶ afirma: “Las ideas de las universidades como amplios proyectos culturales de la sociedad o como instituciones dirigidas a la producción de bienes públicos han pasado a un campo marginal o meramente discursivo (Marginson, 1997; Readings, 1996) ”.

Estas nociones han sido sustituidas por un renovado énfasis en los “vínculos entre la educación superior y los mercados” (Marginson, 1997; Marginson y Considine, 2000; Pusser, 2005; Slaughter, Leslie, 1997), por un esquema de “universidades emprendedoras” (Clark, 1998), por nociones de “excelencia” (Readings, 1996), por el centralismo de conceptos y objetivos de dirección, tales como “productividad” o “eficiencia”, o por la “creciente privatización de la financiación y el suministro de la educación superior” (Slaughter, Leslie, 1997). Incluso, algunos reconocen que la universidad se encuentra sometida a una tensión destructiva. Algunos profesores como Acosta (2004: 11) la denominan “universidad biopolítica” y “universidades garaje”.

Ante lo que está ocurriendo en la universidad, unos hablan de que hay que abordar su **modernización** (COM, 2005, 2006, 2008); otros de **cambio** (COM, 2003; 2006; Neubauer y Ordóñez, 2008: 51) e incluso matizan que esos cambios son más sustantivos y profundos que los que se han producido a lo largo de toda su historia (Didriksson, 1998; Clarck, 1998; Zabalza, 2002: 23; Silvio, 2004: 1; Nayyar, 2008: 41)⁹⁷; hay quienes hablan de **transformación** (CMES, 1998, 2009, Gabilondo 2006, 2009a y b; Moja, 2008; Delanty, 2008; Escrigas, 2008; López, 2010)⁹⁸, dicha transformación “*no es sólo una buena idea: es una obligación*” (Tapscott y Williams, 2011: 201) y llegan incluso a calificarla de **profunda** (Zabalza, 2002: 23), **estructural** (Didriksson, 2006) o **continua** (Moja, 2008: 167); algunos prefieren hablar de **reforma**, **renovación** o **reestructuración** (Rubio, 1996:15; Rodríguez, 2000: 82; Schugurensky, 2000: 119; Borrero, 2008c: 303, Tünnermann, 2008)⁹⁹; otros de **reconversión** (Trujillo, 2007: 64); hay

⁹⁵ Francisco López Segrera ha sido director de la IESALC, UNESCO, presidente de la RELAEP (Red Latinoamericana de Estudios Prospectivos), miembro del Foro Unesco de Educación Superior, investigación y conocimiento y Asesor Académico del Secretariado de GUNI. En el 2006, op. cit, p. 50, afirma: “*Estamos asistiendo a la crisis de la universidad no sólo en los aspectos de la gestión, el financiamiento, la evaluación y el currículo, sino que es la propia concepción de la universidad la que debemos adecuar a un entorno que, por otra parte, muestra cambios radicales de las identidades y supuestos básicos*”.

⁹⁶ Imanol Ordorika es catedrático del seminario de educación superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

⁹⁷ Por su parte Didriksson, 1998, op. cit, indica que el cambio ha pasado de ser una formulación abstracta, a tener que convertirse en un “*esfuerzo consciente, planificado y determinado*”. Burton Clark, 1998, op. cit, p. 45, considera que las universidades han entrado en “*una fase de cambios profundos que no tiene punto de retorno, ni perspectiva cercana a una nueva fase de equilibrio*”.

⁹⁸ Así, por ejemplo, Gabilondo, 2006, op. cit. afirma: “*deseamos una efectiva transformación de las universidades*”; en el 2009a, op. cit., matiza diciendo que estamos viviendo “*un momento radical de análisis y transformación de las universidades*”; y en el 2009b, op. cit, que “*las universidades, conscientes de su función social, y para responder a las necesidades de la sociedad, han experimentado en los últimos años un profundo proceso de transformación*”. Y por su lado, Delanty, 2008, op. cit, p. 28-31, nos habla de que “*está empezando una nueva era para la educación superior*”. Ángel Gabilondo ha sido Rector de la UAM, presidente de la CRUE y exministro de Educación de España y Gerard Delanty es profesor de la Facultad de Sociología, de la Universidad de Sussex. Por último Cristina Escrigas, Directora Ejecutiva, Secretariado GUNI, 2008, op. cit, afirma: “*Las transformaciones de la ES responden, entre otras, a los retos de la internacionalización, del acceso, de las tecnologías, la calidad, la financiación y la diversidad de las instituciones, su naturaleza, su actividad y las formas de provisión*”.

⁹⁹ “La idea de reforma ha venido asida al ropaje universitario a través de siglos” (Borrero, 2008c, op. cit, p. 303). Con la Reforma de Córdoba entroncan los procesos que en nuestros días persiguen la reestructuración de nuestras

autores que se decantan por **repensar** la universidad (Luengo, 2003: 50-58; Barnett, 2002: 84-85; Muñoz, 2002: 171-183; Gabilondo, 2009b)¹⁰⁰ **reestructuración institucional sin precedentes** (Verger, 2008); se da el caso de los que se inclinan por etiquetarla de **reinención**, de reinventar la universidad (López, 2005: 161; 2006a: 50; 2006b: 62; 2010: 100)¹⁰¹, indicando además que dicha reinención **pasa por la colaboración** y que para ello se han de introducir **cambios estructurales profundos** (Tapscott y Williams, 2011: 209), el cambio comporta modificar las estructuras institucionales (Didriksson, 2000: 154); también indican **redefinir** el sentido, los objetivos y las prácticas de la educación superior (Moja, 2008: 1-163; Ordorika, 2008: 15; Stuart, 2008: 79)¹⁰²; Brunner y Peña(2008: 75) afirman que Latinoamérica no es la única región que está redefiniendo cómo debería ser sus universidades, determinados estudios o personas tratan de la **mejora** de la universidad y de dotarla de **mayor eficiencia y equidad** (Círculo de Empresarios, 2007: 6-11, Gabilondo, 2006)¹⁰³ y hay quienes se pronuncian por el **metacambio** (Bauman 1997: 24, en Brunner, 2008), describen así el entorno turbulento en el que hoy se desenvuelven las universidades, y la propia UNESCO (1988: 1-3) afirma con rotundidad que la universidad ha de emprender **la transformación y la renovación más radicales** que jamás haya tenido por delante.

Además, según indica López (2006a: 22 y 2010: 45)¹⁰⁴: *“La universidad ha tenido que enfrentarse a una **triple crisis**: de **hegemonía**, pues ya no tiene el monopolio de la investigación; de **legitimidad**, pues es percibida como una institución que impide el acceso a los más desfavorecidos y cada vez más jerárquica; e **institucional**”¹⁰⁵, debido a las dificultades para preservar su autonomía ante la presión de las demandas del mercado y a la tendencia a visualizar tanto a las universidades públicas como a las privadas como una empresa. Si bien la crisis de hegemonía es irremediable en la sociedad del conocimiento, no así su crisis de legitimidad e institucional”*.

universidades en ALC (América Latina y el Caribe). (Tünnermann, 2008, op. cit, p. 36). Para otros como Schugurensky, 2000, op. cit, p. 120, *“la reestructuración es más una respuesta que una auténtica reforma”*; sin duda, ambas conllevan un cambio, pero no debemos olvidar que mientras la reforma es activa y por elección, la reestructuración se da en forma reactiva y por necesidad.

¹⁰⁰ Así, Luengo, 2003, op. cit, p. 55, señala que una nueva forma de pensar la universidad implica cambio: en la visión y propósito de las instituciones, en la distribución de los recursos y la organización... en la redefinición de la investigación y la docencia, en la transmisión y distribución del conocimiento, etc.; Gabilondo, 2009b, op. cit, opina que: *“la universidad se encuentra en un proceso de repensar su misión, su organización y sus métodos”*.

¹⁰¹ López, 2006a, op. cit. p. 80: *“El desafío consiste en construir la nueva universidad – en reinventarla – en este clima de incertidumbre”*. Y López, 2006b, op. cit, p. 62, da unas pistas para liderar el cambio y la innovación de ES, para su reinención: *“para reinventar la universidad y lograr su autorreforma permanente, es necesario tener voluntad política de cambio, un proyecto institucional sólido, una amplia información sobre la universidad en las distintas regiones y países, y conocimiento acerca de experiencias relevantes de transformación universitaria”*.

¹⁰² Teboho Moja es catedrático de ES en la universidad de Nueva York. Asesora de dos Ministerios de Educación en Sudáfrica. En la actualidad pertenece al Comité Científico para África de la UNESCO y al Comité Asesor de Centro Global para la Financiación Privada de la ES.

¹⁰³ Círculo de Empresarios, 2007, op. cit, p. 6: *“El objetivo esencial es el incremento de la eficiencia del sistema de educación superior. Es ésta una responsabilidad que atañe conjuntamente a las administraciones, las empresas, la sociedad civil y las propias universidades. Los primeros pasos en esa dirección podrían ser reformas para incrementar la autonomía de los centros, la transparencia en su funcionamiento y resultados, la competencia y la generación de los incentivos financieros adecuados. Tales mejoras requieren eliminar las barreras que fragmentan el sistema actual y lastran la movilidad y la especialización, tanto horizontal - todas las universidades son muy homogéneas - como vertical - no hay distinción entre los académicos y los gestores - Se trata, en suma, de aplicar a la universidad conceptos e instrumentos ampliamente conocidos en los sistemas de educación superior de otros países y, también, en otros ámbitos de nuestra sociedad.”* Y por su parte, Gabilondo, 2006, op. cit, habla de que la mejora de la universidad ha sido un *“dinamismo permanente de la misma”*.

¹⁰⁴ Ver también en Sousa, 2008, op. cit, pp. 169-171.

¹⁰⁵ *“La crisis financiera de la universidad está estrechamente vinculada a su crisis institucional”* (Sousa, 2008, op. cit, p. 169).

Por su parte, Didriksson (2006: 3), califica la crisis de destructiva ya que el Estado redujo la financiación de las universidades y las acosó con duras y restrictivas políticas de evaluación, control y acreditación. De ahí que muchas universidades se han debilitado y encerrado en sí mismas, sin ninguna otra preocupación que subsistir¹⁰⁶. Y Tünnermann (2008: 18), dice que la crisis de la ES adquiere caracteres dramáticos en los países subdesarrollados y especialmente en América Latina¹⁰⁷. En todos los procesos de mejora y transformación pueden surgir desviaciones, peligros; unos se muestran muy cautos y otros se manifiestan muy hostiles y contrarios a todos estos cambios. Pero a pesar de todo, lejos de inmovilizarnos, nos debe dar impulso y debemos estar atentos para no traicionar los valores universitarios. Autores como López (2006a), Gabilondo (2006), nos advierten de estos peligros y nos hablan de que **en ocasiones la reforma se ha convertido en contrarreforma**¹⁰⁸.

Así pues, la universidad viene sorteando en las últimas décadas, desde los años 90 del siglo XX, una profunda crisis, que ha lesionado o disminuido su quehacer y su potencialidad. Ella se venía replegando sobre sí misma, aislándose¹⁰⁹ y distanciándose del entorno, de su compromiso social, de su responsabilidad social; por otro lado los estados la han sobrecargado de requerimientos legislativos, excesivo control y, por si fuera poco, retirándole incluso parte de la financiación, con lo que ha tambaleado incluso su autonomía y con ella su misión.

Estos dinamismos de cambio de renovación y transformación de las universidades, se deben abordar de forma reflexiva y progresiva, no caben las modas ni las precipitaciones. Se necesita debate¹¹⁰, pensamiento. La concepción y el futuro de la universidad se encuentran, en todo el mundo, en un momento de profundo análisis y de cambio. Se superponen y multiplican las reuniones, foros e informes a muy diversa escala. Tal y como señala Gabilondo (2006), a este respecto, *“valorar, evaluar, acreditar, formar, dar cuenta pública, son caminos imprescindibles para la mejora de las universidades”*.

¹⁰⁶ Axel Didriksson es sociólogo y fue director e investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) que luego se convirtió en Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Es coordinador general de la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, vicepresidente del Comité Ejecutivo de la UDUAL, en el 2006, op. cit, p. 3, afirma: *“Si se remonta a los años ochenta y noventa, las universidades de la región latinoamericana habían entrado en una profunda crisis destructiva: El Estado retiraba fondos históricos de subsidio para sumirlas en una condición de subsistencia por la vía de una política de contracción severa de los recursos públicos, junto con la imposición de políticas de “evaluación” y de “acreditación” que propiciaron nuevos mecanismos de control pero no de impulso a la calidad de las instituciones, mientras se favorecían mecanismos de liberalización mercantil para propiciar la privatización y la comercialización de la educación superior”*.

¹⁰⁷ Carlos Tünnermann es un distinguido, combativo y fecundo líder universitario centroamericano. Actualmente es Presidente del Consejo Centroamericano para la acreditación de la ES.

¹⁰⁸ López, 2006a, op. cit, pp. 23 y ss. nos señala: *“En América Latina, tras la Reforma de Córdoba (1918), la reforma de los 80 y 90 caracterizada por la no inversión y la privatización en la universidad, fue una auténtica contrarreforma. Fue más bien alterar y deformar las universidades, que reformarlas para que pudiesen cumplir su misión ante los vertiginosos cambios de la sociedad del conocimiento. En 1950 existían en América Latina y el Caribe unas 75 universidades, casi todas ellas públicas, en 1995, habían pasado a 812 de las cuales el 60% eran privadas y en el 2002 a 2013 (69.2% privadas) como ya hemos señalado (Mollis, 2003; García, 2006)”*.

¹⁰⁹ *“Las instituciones de ES están a menudo aisladas de las comunidades dentro de las que se encuentran”* (Moja, 2008, op. cit, p. 168). Las universidades, tal y como lo señala la COM, 2005, op. cit, deben subsanar algunas de sus debilidades, como son: *“La uniformidad, la fragmentación y el aislamiento”*.

¹¹⁰ Personas de todos los niveles y estudiantes manifestaron que veían las IES como unas “herramientas para la transformación social” y “portadoras de cambio”, que “respondían a necesidades sociales” y se estaban ganando el respeto de las generaciones futuras. (Andy Hohasnton y Richard Yelland, 2008, op.cit.). ver también Gabilondo, 2006, 2009; Delanty, 2008, op. cit, p. 28 señala: *“Las universidades están experimentando una importante transformación, por lo que debemos reflexionar a conciencia acerca del concepto de universidad en un mundo que ha cambiado mucho desde que surgiera la universidad como institución”*.

Por su parte, la Comisión Europea, en varios de sus informes¹¹¹ nos habla de ciertas debilidades y peligros a los que se enfrenta la universidad en estos tiempos: la fragmentación, el aislamiento o falta de apertura, la uniformidad, la reglamentación excesiva, la financiación insuficiente. La reglamentación detallada, el control y el afán de uniformidad han llevado a las universidades a un rendimiento medio-bajo, a incrementar la fragmentación y generar pequeños sistemas o subsistemas universitarios que han dificultado la colaboración, a nivel nacional, regional o mundial.

Es importante no dificultar este proceso de cambio, crecimiento y diversificación de las universidades. Las universidades y los sistemas universitarios poseen en mayor o menor grado las potencialidades necesarias para abordar el cambio y superar la crisis o sus desviaciones o peligros¹¹². A lo largo de la historia se ha visto que las IES poseen capacidad de adaptación, aunque de forma lenta y conservadora, a los cambios sociales de gran alcance (Neubauer y Ordóñez, 2008: 51).

Al mismo tiempo hay que conceder a las universidades el tiempo necesario y conveniente para que afronten estos nuevos retos, los asimilen, se reestructuren y los hagan realidad en el seno de las mismas¹¹³.

Sin lugar a duda, siguiendo las propuestas de la CMES (1998) y la Comisión de Seguimiento de la misma (2003, 2004), para diseñar una educación superior proactiva y dinámica¹¹⁴, se requiere una política de estado, estrategias consensuadas a largo plazo, más allá de la temporalidad de los gobiernos, algo así como un pacto social sobre la ES, donde los diferentes sectores implicados pongan recursos y realicen los esfuerzos necesarios para hacer realidad estas transformaciones.

Por último, cabe señalar que es necesario e importante abordar estos cambios de forma colaborativa a todos los niveles. Deben cooperar las universidades entre sí, a escala nacional e internacional, deben participar en la definición y creación de los sistemas universitarios, de los espacios de educación superior regionales; deben trabajar junto con los diferentes sectores de la administración pública, de la empresa y de la sociedad. Para ello se han creado y se están creando: foros, asociaciones y redes que permitan no sólo una colaboración puntual y anual o bianual, sino una colaboración continuada y cotidiana, en las grandes líneas y en el día a día. No debemos olvidar que los principales peligros han sido la propia universidad muchas veces más interesada en conservar un *status quo*, y en actuar de forma conservadora y endogámica; el estado y su intervencionismo y control, en un continuo amor-odio; y los ciudadanos individualmente o de forma colectiva, grupos sociales, sindicatos, ONG's y sus redes, que han mantenido un papel distinto y a veces hostil con la universidad, por su elitismo, aislamiento y falta de compromiso¹¹⁵.

¹¹¹ Ver por ejemplo los informes de la COM, 2005, 2006, op. cit.

¹¹² Así lo reconoce entre otras regiones, Europa, cuando afirma que "*las universidades europeas poseen un potencial enorme, pero no está plenamente aprovechado ni utilizado eficazmente para su crecimiento y empleabilidad*" (COM, 2006: 3; 208 final, op. cit).

¹¹³ A este respecto, en el informe de Graz, de la EUA de 2003, op. cit, se dice: "*las universidades deben tener tiempo para convertir los cambios legislativos en realidades institucionales y en objetivos académicos significativos*".

¹¹⁴ Altbach, 2007, op. cit, señala que "*las universidades se han convertido principalmente en instituciones reactivas que abordan las nuevas responsabilidades lo mejor que pueden*".

¹¹⁵ Ver a Boaventura de Sousa Santos, Director de Estudios Sociales, Facultad de Economía, Universidad de Coimbra, 2008, op.cit, pp. 169-171, cuando habla sobre qué hacer ante la crisis de la universidad.

4.2 Universidades públicas y privadas.

Sin lugar a dudas, la educación superior es un “bien público”¹¹⁶, lo que justifica cierta intervención y apoyo del Estado, aportando financiación, recursos y preservando su calidad, sin caer por ello en la intromisión y en la merma de su autonomía. Las universidades independientemente de que sean públicas o privadas, deberían compartir una clara vocación de servicio público¹¹⁷ a la sociedad. Y a su vez, las universidades deben estar comprometidas socialmente y rendirle cuentas a la misma.

A pesar de ello, éste es un viejo y actual debate, que ha llevado a algunos países a un tipo de universidad en detrimento del otro. La tendencia mundial en las últimas décadas es el incremento de la educación superior privada¹¹⁸. Este incremento no disminuye, sino, al contrario, potencia el valor principal de la educación superior: servir al bien común¹¹⁹. Así, Altbach, en UNESCO (2009)¹²⁰, precisa: hoy en día, el 30 por ciento de la matrícula mundial en educación superior, se concentra en el sector privado y es el sector privado con el crecimiento más rápido en todo el mundo. Además, López (2006a; 2008), señala que existen distribuciones distintas entre públicas y privadas, según países y regiones:

1. En Europa Occidental un 95% de los estudiantes cursan sus estudios en universidades públicas.
2. En Rusia y los países de Europa del Este, en cambio, la educación superior privada, ha tenido un incremento notable.
3. Si bien muchas de las más famosas universidades en EE.UU. son privadas, el 80% de los estudiantes norteamericanos asisten a instituciones públicas de educación superior. Sin embargo, una peculiaridad de su sistema es que hay universidades públicas donde la matrícula es en ocasiones más cara que en las privadas.
4. Asia es la región donde la educación superior privada es más fuerte. En varias naciones de Asia, como Japón, la República de Corea, Taiwán, las Filipinas, Indonesia, la ES privada domina la matrícula.

¹¹⁶ El término “bien público” no se maneja en el sentido exacto que le da la teoría económica. Ésta define “bien público” como aquel cuyo consumo por parte de un individuo no merma su consumo por parte de otros individuos y de cuyo consumo resulta prohibitivo excluir a nadie. Sin embargo, “bien público” alude a las externalidades positivas asociadas a la educación superior y que podrían justificar alguna intervención del estado en la provisión de este servicio. En términos estrictos de teoría económica, la educación universitaria es un bien preferente o social. Esos bienes son productos y servicios cuyo consumo se considera necesario para mantener unas condiciones de vida satisfactoria, lo que lleva a la intervención del Estado en su financiación y provisión. (Círculo de Empresarios, 2007, op. cit, pp. 1-12). Altbach, 2008, op. cit, p. 10, habla de bien público y bien privado: “*La lógica del debate se centra en que, si la educación superior es un bien privado, los que se benefician de ella – los estudiantes – deberían pagar por recibirla. En cambio, si la educación es principalmente un bien público, entonces la sociedad tiene la responsabilidad de financiarla. Este argumento pertenece tanto a la filosofía, la ideología y la política como a la economía*”.

¹¹⁷ La educación superior ha de ser considerada un servicio público, CMES, 1998; EUA, Salamanca, 2001.

¹¹⁸ Ver entre otros a López, 2006a, op. cit, pp. 24-25.

¹¹⁹ En una era en la que lo que entendemos por “bien” y lo que entendemos por “común” es difícil de definir (Escrigas, 2008). Lo dice cuando habla de que las universidades están viviendo uno de los períodos más interesantes y comprometidos de su historia, dado que la globalización permite aprovechar grandes posibilidades y plantea serios problemas cuestionando el valor fundamental de la ES: el bien común. Y también Altbach, 2008, op. cit, pp. 10-11.

¹²⁰ Citado por Fuente y Egron-Polak, 2010, op. cit, p. 6.

5. En América Latina y el Caribe se ha producido el enorme incremento señalado y han proliferado las pseudo-universidades privadas. Existen, no obstante, universidades privadas de calidad, muy competentes y atractivas, muy comprometidas con el desarrollo social de su entorno y con gran rigor académico, como son en su mayoría las Universidades Católicas, las Universidades de la Salle, las de los Jesuitas, etc.
6. África, después de Europa Occidental, es la región con mayor porcentaje de estudiantes en la educación superior pública. Sin embargo, la privada crece en África aceleradamente (Altbach, 1999: 2-4, Teferra and Altbach, 2003).

Mientras que la OMC¹²¹ ha llegado a plantear que se incluya la enseñanza superior como un bien de importación y exportación con sus normas, la UNESCO aboga por una modalidad de ámbito mundial, que tenga por objetivo: *“internacionalizar un bien común y no comercializarlo”*.

La privatización de la educación superior no se puede medir con los parámetros tradicionales, como señala Verger (2008b: 15-19):

- fuente de financiación (pública o privada).
- titularidad de los centros (públicos, públicos de gestión privada, privados).
- cantidad de alumnos matriculados por cada tipo de centros.

Hoy se requieren nuevos indicadores dado que la frontera entre la oferta pública o privada se ha vuelto más difusa. Podemos observar cómo las universidades públicas ofrecen programas formativos privados, a precio de mercado, que coexisten con la oferta privada o cómo las universidades privadas reciben financiación pública¹²². Además, la internacionalización hace que los centros públicos que exportan servicios al exterior se consideran privados en el país importador¹²³.

Tendremos que seguir estudiando esta nueva realidad y cómo se van extendiendo y configurando las universidades públicas y privadas. Ambas tienen derecho y libertad para existir, concursar, competir, colaborar, prestar un servicio a la sociedad de forma responsable, comprometida, con calidad y rigor. Existe un gran debate ideológico, político, sociológico, económico, legal y de equidad, que supera el objeto de la presente investigación. Igualmente, en cada una de ellas pueden influir de manera desigual las tensiones analizadas en el triángulo de Clark: el estado, el mercado y el grado de autonomía y libertad de gestión de la propia universidad, si ésta es más independiente o dependiente.

El objeto de estudio, en el trabajo de campo, es una asociación privada de universidades, la AIUL (Asociación Internacional de Universidades La Salle). Son universidades de iniciativa privada pero fuertemente comprometidas y vinculadas con el entorno y con su desarrollo

¹²¹ Verger, 2008a, op. cit., señala igualmente que la OMC y la OCDE están a favor de que los países del sur puedan aprovechar este comercio para mejorar sus sistemas educativos. Eso conlleva graves peligros, ya que el intercambio es desigual y no colaborativo, supone el peligro de homogeneización cultural, dificulta la creación de sistemas universitarios públicos y hace elitista el acceso a la universidad.

¹²² En este sentido, la OCDE, 2006, op. cit., propone los siguientes criterios: *“Las instituciones privadas dependientes de los gobiernos, reciben más del 50% de su presupuesto del gobierno y las instituciones privadas independientes de los gobiernos, menos del 50%”*.

¹²³ Ver Beker, 2004, cit. at Verger, 2008b, p. 15.

social pleno, algunas de ellas están presentes en los barrios más marginados de la periferia de las mega ciudades, donde apenas llega aún la iniciativa pública¹²⁴.

4.3 La universidad y sus competidores. Nuevos modos de ser universidad, de proveer¹²⁵ educación superior.

En este tiempo de cambio y de crisis de la universidad, en medio de este camino de “transición”, social y universitaria, han ido apareciendo, conformándose y confrontándose diferentes modos de ser universidad¹²⁶ y diferentes modalidades de instituciones que compiten por ocupar distintos espacios y atender a las diversas y múltiples demandas. Muchos afirman que las universidades ya no juegan un papel exclusivo, ni siquiera prioritario. Así, nos encontramos con:

- Universidades públicas o privadas.
- Universidades que sólo imparten docencia y/o carreras cortas.
- Centros Universitarios de Maestrías, Especialización, Postgrados, Máster. Escuelas de Negocios.
- Institutos Tecnológicos.
- Universidades Corporativas.
- *Virtual Training Organizations* (VTO). Instituciones educativas privadas o públicas que ofrecen servicios educativos en línea, ya sean **sincrónicos**, como las modalidades presenciales tradicionales, **asincrónicos**, aprendizaje en entornos virtuales y **mixtos**, que combinan ambos modelos en diferentes proporciones¹²⁷.
- Ciberuniversidades o universidades virtuales, son aquellas que ofrecen estudios de grado y postgrado completos sin presencialidad y sin instalaciones físicas de respaldo, sólo las meramente administrativas y las oficinas en sedes¹²⁸. Vienen a sustituir o a dar viabilidad a las antiguas Universidades a Distancia como el caso, en España, de la UNED.

¹²⁴ Véase por ejemplo la reciente creación de la Universidad La Salle Nezahualcoyotl, en la periferia de México DF, en uno de los barrios más pobres y marginales de la ciudad.

¹²⁵ Tünnermann, 2009, op. cit, señala que la UNESCO debe implementar medidas que regulen la oferta educativa transfronteriza y la adquisición de IES por corporaciones extranjeras y pide a la II CMES (2009) que trate lo “referente a la educación suministrada por proveedores transnacionales, generalmente exenta de control y orientación por parte de los Estados nacionales, lo que favorece una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados”.

¹²⁶ Marín (2004) op. cit., propone que a partir del análisis actual de la universidad en México y en la Región de América Latina, que la veamos como un todo y la organicemos jerárquicamente, situando en la cúspide a las universidades de investigación nivel I; seguidas de las universidades de investigación II, con docencia de alta calidad y doctorados en algunas áreas las que sólo imparten maestrías y especialidades; las que sólo son de docencia y las de carreras cortas (2 – 3 años) y fundamentalmente de carácter tecnológico, públicas y privadas. Ver también Didriksson, 2006, op. cit, p. 4; López, 2006a, op. cit, pp. 34-36; Neubaner y Ordonier, 2008, op. cit, p. 51.

¹²⁷ Así lo definen entre otros, Albert Sangrá (2001) y R. Middlehurst (2001); la modalidad mixta recibe también el nombre de estudios semipresenciales o estudios presenciales con apoyo *online*.

¹²⁸ Destaca la *International University* (“The University of the Web”), creada en 1993 y acreditada en 1997 en EEUU; la Universidad de Phoenix; la UOC; Universidad Virtual de Centro – Oeste de Brasil; la Universidad Red (Argentina, Brasil, Gran Bretaña, Israel).

- Bibliotecas o Recursos Virtuales. Facilitan el acceso a recursos para el aprendizaje a distancia¹²⁹ y facilitan la integración e interacción de profesores, estudiantes e investigadores.
- Consorcios entre universidades virtuales y universidades convencionales, que prestan servicios de educación virtual y algunas llegan a desarrollar casi sistemas nacionales o internacionales de educación superior virtual¹³⁰.
- Proveedores mundiales de certificados en tecnología informática¹³¹, o que evalúan y califican el nivel de inglés, o agencias evaluadoras y acreditadoras de centros.
- Empresas de *brokering*, que vinculan la oferta y la demanda en el sector de la educación virtual como, por ejemplo, la *Globe Wide Network Academy* o el *Electronic University Network*.

Muchos de los nuevos proveedores o suministradores de servicios, tal y como señala Vergen (2008b: 20) suelen centrar su actividad en la docencia, dedicándose poco o nada a la investigación y creación de conocimiento (Knight, 2006) y tienen fines lucrativos, los cuales influyen en determinar y orientar la actividad académica, los servicios y productos que ofrece. Por su lado, Rodríguez Gómez (2003) las denomina: Instituciones de Enseñanza Superior o “*for profit*” (financiación privada y gestión como la empresa); se dedican a vender títulos de muy dudosa calidad. Bastantes las han criticado, como es el caso de Brown (2005); Bhushan (2006) y la Ponencia Guni (2006)¹³².

Ante la competencia de estos nuevos proveedores de educación superior, las universidades deben salir de su letargo, de su ensimismamiento, fortalecerse y dar pleno cumplimiento a su misión de forma competente y atractiva.

Por ello, indicamos nuevamente la necesidad de organizarse y estructurarse de manera nueva y más colaborativa para concursar en este nuevo escenario, con la fortaleza, la responsabilidad y la innovación necesaria. Se requiere una estructura ágil, flexible, descentralizada que cuente con el concurso de todos los miembros de la universidad, que facilite el diálogo, la participación de todos, que se centre en las personas, en sus competencias, cualificándolas, acompañándolas, confiando en ellas para imprimir un dinamismo más proactivo, más atento a las necesidades de la sociedad, adelantándose de forma crítica y creativa a las nuevas realidades.

Por último, cabe indicar, a este respecto que la colaboración no se debe centrar y cifrar sólo entre las universidades. Éstas tendrán que dialogar con algunos de estos proveedores o suministradores de servicios y desbrozar líneas de colaboración que supongan, en el mejor sentido de la palabra, un enriquecimiento mutuo. Por ejemplo, al compartir las competencias básicas (el *core business*) de cada entidad, la universidad puede poner el conocimiento en una

¹²⁹ Como la multimedia *Educational Resource for Learning and Online Teaching* (MERLOT); MIT (*open course Ware – OCW*); *British open University*; *Ariadne*; *European Digital Library*; *Commonwealth of Library*; *Open Courseware Consortium*; *Globe*.

¹³⁰ Pongamos como ejemplo: la *Canadian Virtual University*; la *Finnish Virtual University* y la *African Virtual University*.

¹³¹ Entre las que destaca: *Microsoft Certified Profesional (MCP)*; *Microsoft Certified Systems Engineer (MCSE)*; *Certified Cisco Desing Associate (CCDA)*; *Certified Novell Engineer (CNE)*; *Oracle*; etc.

¹³² Ver Guni, 2006, op. cit; algunos ejemplos de estos nuevos proveedores: *Apollo Group*, *De Vuy Inc.*; *ITT Educational Services*, *Sylvan Learning Systems* y *Strayer Inc.*; ver también: Verger, 2008b, op. cit, p. 20; López, 2003 y 2006, op. cit.; Rodríguez Gómez, 2003, op. cit.

materia determinada, otra empresa pone sus conocimientos tecnológicos, otras entidades sus conocimientos del mercado y necesidades, etc. y así, juntas, diseñar un programa de formación, una línea de investigación, un servicio, etc.

4.4 Las universidades corporativas¹³³.

Las universidades corporativas son una realidad emergente que conviene conocer y analizar para comprenderlas mejor y situarlas en el escenario de la educación superior, encontrando las vías de colaboración adecuadas y pertinentes. Han venido a sustituir a los departamentos de formación de las empresas o sus escuelas de negocios.

Al ser algo reciente y no uniforme, resulta difícil conceptualizar el término “universidad corporativa”, ya que bajo esa denominación se alude a múltiples realidades, se suele usar con poco rigor y en ocasiones de forma exagerada o pretenciosa. Su significado y alcance ha ido evolucionando con un devenir histórico. A este respecto, en un artículo de Expansión y Empleo (2004), la definían así: *“En un primer acercamiento podemos decir que la universidad corporativa es una institución nacida e impulsada desde dos mundos normalmente divorciados – la universidad y la empresa – que pretende elevar a categoría de variable estratégica la formación dentro de las propias empresas/... una educación excelente que vaya unida a la realidad del negocio y a su estrategia, y que ayuda a impulsar los cambios necesarios”*¹³⁴. Como vemos, las universidades corporativas combinan formación, estrategia e innovación, e incluso, Rubio (2011: 191-206) habla de I+D+i en la universidad corporativa.

Si bien las universidades corporativas son centros educativos que ofrecen los servicios de capacitación y formación especializada a sus empleados o se preparan como futuros trabajadores de las grandes empresas nacionales o multinacionales, están evolucionando y ofreciendo un servicio a otros destinatarios. Además, si en el inicio, estas universidades¹³⁵, que dependían directamente de las empresas, no otorgaban títulos universitarios y no estaban homologadas, están evolucionando muy rápidamente en estos años y ya muchas se están acreditando y abriendo al mercado, respondiendo así a una gran y creciente demanda que va mucho más allá de su mera plantilla laboral y/o colaboradores. A este respecto, señala Verger (2008b: 21) que *“aproximadamente el 25% de las corporate universities ya atraen a estudiantes sin vínculos con la empresa”*¹³⁶. Por otro lado, estas universidades se están internacionalizando, estableciendo sus sucursales en las filiales que las empresas tienen en los diferentes países o en sedes asociadas. Un ejemplo sería el caso de las *Cisco Networking Academy*, que desde que se creó en 1997, funciona de forma virtual y según ellas mismas

¹³³ Rivera, 2005, op. cit, dice: *“El interés por lanzar la universidad corporativa como una sombrilla estratégica para gerenciar los procesos de aprendizaje de una organización, ha explotado en la última década. Durante este período las compañías han sido testigos de un achicamiento radical de la vida útil de sus conocimientos, y han empezado a reconocer que no pueden depender exclusivamente de las instituciones de educación superior para actualizar su capital humano. Por el contrario, las organizaciones se han dado la tarea de construir sus propios diseños educativos”*.

¹³⁴ Ver en Expansión y Empleo, op. cit, del 25/04/2004; otra definición es la que nos aporta Pedro López Jiménez, presidente de Unión Fenosa. *“La universidad corporativa, como proyecto estratégico, se basa en el compromiso de los responsables y expertos de los distintos negocios, que son, al mismo tiempo, los profesores de cada facultad a través de las cuales se transfiere el conocimiento a la organización, haciendo realidad su lema: enseñar y aprender desde la experiencia”*.

¹³⁵ Estos centros dependen directamente de las empresas y son un componente clave en su estrategia productiva, así como la fidelización del personal laboral. (Meister, 1998, cit at Verger 2008b, op. cit., p. 21).

¹³⁶ Esto lleva a ofrecer formación, sin el compromiso del empleo.

dicen, están presentes en 160 países, cuentan con 11.000 instituciones educativas o sedes en todo el mundo y tienen un número aproximado de 600.000 estudiantes¹³⁷.

En la Tabla 6, mostramos algunas de estas universidades corporativas, agrupadas por sectores. Detrás de cada una de ellas existen recorridos muy diferentes, que escapan ahora del objeto de estudio. Hemos señalado algunas, sin duda, hay otras muchas, no paran de crecer y aflorar nuevas. Recientemente, Rubio (2011: 15-16) indicaba que el concepto de universidad corporativa surge en 1956 con la creación de la universidad corporativa de *General Electric*, en *Crotonville*, e indica que en los últimos 20 años su número se ha incrementado para “*dar respuesta a las necesidades de las compañías de gestionar su conocimiento interno, proporcionar a sus empleados formación específica acorde a su perfil profesional y contar con una herramienta de implantación de la estrategia*”. Vemos que coincide con lo expuesto por los autores ya citados en los párrafos o notas anteriores y que añade la gestión del conocimiento propio. Es éste un rasgo muy importante, de gran valor y proyección.

Tabla 6: Universidades Corporativas. (Elaboración propia)¹³⁸.

SECTOR	UNIVERSIDADES
Producto.	General Electric, General Motors, Land Rover, Shell, Toyota, Unión Fenosa.
Bienes de consumo.	McDonald's, Coca Cola, Marlboro.
Financiero.	AmExpress.
Entretenimiento.	Disney, Universal.
Comercial.	Best Buy, Home Depot, Wal – Mart, Target Stores.
Telecomunicaciones e informática.	Cisco, Apple, Xerox, Microsoft, Sun, Oracle, Motorola, AT&T.

Su crecimiento, por tanto, ha sido exponencial. Cuando a finales de los 70, surgen en Japón¹³⁹, lo hacen con el objetivo de aumentar la competitividad de las grandes compañías, para estructurar y dar continuidad a la formación de sus empleados. En el período de 1980 al 2000 su crecimiento es del 25%, pasando de 400 a 1600 instituciones. Rivera (2005) dice, que de seguir este ritmo de crecimiento, “*el número de universidades corporativas sobrepasará el número de las universidades tradicionales para el año 2010 y se convertirá en la fuente primaria de educación para los estudiantes post-secundarios*”¹⁴⁰.

Existen diferentes modelos, que obedecen básicamente a tres tipos:

¹³⁷ Fuente: *Cisco System*, op. cit., consultada el 14/05/2009; otro ejemplo es el caso de Microsoft, que cuenta con 1.700 centros de formación

¹³⁸ Fuentes: Rodríguez Gómez, 2003; Vergen, 2008b; López, 2006a

¹³⁹ En los años 80 aparecen en EE.UU y luego en los 90 en Europa.

¹⁴⁰ Ver en Rivera, 2005, op. cit., en el *Quality for Business Success*. Inc., que señala un estudio reciente en EEUU; por su parte Morrison, 2000, dice que hacia el 2010 su número será equivalente al de los IES tradicionales de los EE.UU.; en España, uno de los exponentes más claros es la Universidad Corporativa de Unión Fenosa (UCUF), inaugurada en Julio de 2000, para dar formación a sus más de 25.000 profesionales presentes en 45 países. En 2006 se creó la Universidad Corporativa La Salle-everis. Otra iniciativa es el IL3-UB de la UB en el que se gestionan soluciones integrales de formación y desarrollo para las distintas organizaciones.

1. Universidades establecidas por las empresas.
2. Universidades, Centros y Escuelas de Negocios, orientados a las necesidades de la empresa.
3. Asociaciones Universidad – Empresa¹⁴¹.

Todo ello, abre una línea muy importante de colaboración de las universidades con la empresa, con lo que impulsará su crecimiento (en número de alumnos, en investigaciones e innovaciones) y su presencia en el país de origen y en los otros países donde las empresas están ubicadas. Así, Mayor Oreja (2008) dice: *“No deberíamos mirarnos tanto el ombligo. Tendríamos que generar y potenciar desde las universidades aquello que necesitan las empresas para la formación de sus empleados”*. En su opinión, el futuro *“debe ser el de la cooperación, algo indispensable, porque no conviene olvidar que el proceso de Bolonia es la respuesta a una crisis, la de la universidad”*. Para salir de ella, reclama *“más competitividad y excelencia, de modo que, si una universidad corporativa necesita profesores para determinados cursos, seamos capaces de proporcionarlos desde las universidades públicas o privadas”*¹⁴². La tendencia va en esta dirección. Más que crear sus propias universidades corporativas, muchas multinacionales o consorcios de medianas y pequeñas empresas, lo que hacen es poner su formación en manos de una universidad para que ésta la acredite y aporte rigor e innovación¹⁴³.

Al reestructurar organizativamente las universidades, debemos tener en cuenta también la tendencia, evolución y crecimiento de las universidades corporativas. La universidad no le debe dar la espalda ni ignorarlas. Sus estructuras deben posibilitar la colaboración y la retroalimentación del aprendizaje adquirido en la colaboración. El beneficio debe ser mutuo. Las universidades pueden aportar mucho a estas universidades corporativas y aquellas pueden recibir otro tanto de éstas. En una u otra dirección, pueden obtener múltiples conocimientos (científicos, técnicos, específicos, sociológicos, curriculares, metodológicos, etc.); intercambiar muy diversos recursos; explorar juntos nuevos mercados, servicios o estrategias; aumentar el compromiso, la presencia local y global; aumentar el número de estudiantes y exalumnos que podrán seguir colaborando y ampliando estudios de diferente calado, etc.

¹⁴¹ Según señalan los consultores sénior de *Krauthammer International* y *Strategy Works* en la semana de la universidad corporativa, en Ginebra, verano de 2001; por su parte, Ten Pujol, 2008, op. cit, pp. 34-35, Director de educación superior de Virtual Educa identifica tres modelos de universidades corporativas similares a las expuestas: 1º, las UC creadas al margen de la universidad tradicional; 2º las híbridas, en las que existe un acuerdo estable de vinculación con alguna universidad y 3º las empresas que tienen una UC mediante los servicios que les provee una institución universitaria. Desde su organización se quiere avanzar hacia la existencia de un observatorio permanente sobre UC, que mejore el conocimiento, las relaciones y la calidad.

¹⁴² Ver Mayor Oreja, 2008, cit at Sarriegui, 2008, op. cit; además, recientemente, Fluxá, Presidente de la Confederación de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de España y Mayor Oreja, Presidente de la Confederación madrileña, participaron en el mes de junio de 2008 en la Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid, celebrada en la Universidad Complutense, y en el que se reunieron los representantes de dichas universidades con los responsables de algunos de los principales centros académicos de empresa de España. El objetivo no era otro que el de empezar a tantear la posible colaboración en el futuro más o menos inmediato.

¹⁴³ Fluxá, 2008, afirma: *“Para que puedan llamarse universidades, las escuelas de formación de empleados de las empresas españolas deberían estar abiertas a la sociedad, permitir que entraran personas ajenas a la firma, como hacen en el extranjero, universidades corporativas de gran prestigio de sectores como el petróleo, el agua y la tecnología, centros que cuentan con titulaciones propias”* (Ver en Sarriegui, 2008, op. cit.).

5 Evolución del concepto y de los modelos de universidad.

A finales de la primera década del siglo XXI la institución universitaria fue convocada a desempeñar un papel esencial, básico y nuclear, en la construcción social, en los valores y la cultura que sustenta a la sociedad y darle el dinamismo y la orientación adecuada para que nadie resulte excluido y crezcan la libertad y la paz entre las personas y los pueblos.¹⁴⁴ Hoy se habla de que la educación está en la base de las economías y de la construcción de la sociedad del conocimiento, de ahí que la universidad debe jugar un papel relevante en dicha base, así como en la construcción de dicha sociedad.

Hemos de analizar qué papel le corresponde desempeñar a la universidad en este período histórico tan convulsionado e incierto, inmersos en una gran crisis a escala planetaria que desdibuja las estrategias y los logros alcanzados años atrás, poniéndolos en cuestión y dudando de sus virtudes.

La universidad ha crecido y se ha expandido mucho en cada uno de los países y regiones y en todo el mundo. El tamaño de la misma ha aumentado enormemente y se ha diversificado y multiplicado tal y como señala Vesuni (2008: 32): *“La cantidad de instituciones se ha multiplicado por veinte”*. Si todo esto es costoso y requiere un gran esfuerzo por parte de la propia institución y de los demás sectores de la sociedad, lo verdaderamente importante, dificultoso y complejo es la adaptación de las instituciones universitarias a los nuevos requerimientos y necesidades sociales, al cambio profundo que deben acometer en su misión y su quehacer, en su organización y estructuras, en la configuración e implementación de los currículos, en su funcionamiento y relaciones internas y externas¹⁴⁵.

Este dinamismo de cambio y mejora continua y progresiva no es nuevo; durante los últimos siglos, las universidades han estado modificando constantemente su misiones más esenciales, su orientación y proyección social; además, todo este proceso dinámico se ha acelerado en las últimas décadas, finales del siglo XX y en los umbrales del siglo XXI¹⁴⁶.

Nunca como ahora se ha diagnosticado y reflexionado tanto sobre la universidad, se le han planteado reformas de tan hondo calado¹⁴⁷ como veremos a lo largo de este capítulo. El análisis y el estudio sistemático de la universidad ha llevado a muchos a especializarse en el tema y en muchas de las universidades se han creado currículos y áreas de estudio sobre

¹⁴⁴ Sanyal y López Segrera, 2008, op. cit, p. 81, nos hablan de los roles que la universidad ha ido desempeñando a lo largo de su historia: *“el rol de las instituciones de educación superior ha ido cambiando a lo largo del tiempo, desde la conservación y la transmisión de formas de conocimiento culturalmente respetadas, pasando por la producción de recursos humanos especializados, hasta su rol más reciente como agentes de la transformación social a través del desarrollo humano y social”*.

¹⁴⁵ Así lo expresa, entre otros muchos autores y organismos, que iremos viendo, por ejemplo, Zabalza, 2002, op. cit, p. 21: *“Esa dinámica de adaptación constante a las circunstancias y demandas de la sociedad se ha acelerado tanto en este último medio siglo que resulta imposible un ajuste adecuado sin una transformación profunda de las propias estructuras internas de las universidades. Y andamos incorporando a marchas forzadas cambios en la estructura, contenidos y dinámicas de funcionamiento de las instituciones universitarias con el objetivo de ponerlas en disposición de afrontar los nuevos retos que las fuerzas sociales les obligan a asumir”*.

¹⁴⁶ Ver Zabalza, 2002, op. cit, pp. 21-22.

¹⁴⁷ Axel Didriksson, 2006, op. cit., p. 1; nos habla además de la necesidad de evaluar estos cambios que se están produciendo en la ES: *“La evaluación de los cambios que están ocurriendo en las universidades durante las dos últimas décadas, tanto a nivel general, pero vistos en lo particular desde el contexto de los países de América Latina y el Caribe, resulta central para debatir sobre las nuevas políticas centradas en la producción y transferencia de conocimientos que puedan perfilar un escenario, tan deseable como posible, de transformación estructural”*.

ella¹⁴⁸, abordando su historia, objetivos, estructura organizativa y curricular, enfoques, proyección, futuro, relación, colaboración y sus misiones más propias: docencia, investigación, servicio o compromiso con el desarrollo local y regional e innovación, así como el peso, la relevancia y la pertinencia de cada una de ellas.

Este diagnóstico y reflexión se ha realizado de forma desigual en los diferentes contextos locales, estatales, regionales o internacionales: en ocasiones han sido impulsados desde el interior de las propias universidades, otras veces desde el exterior por el estado, la sociedad o los mercados, o bien por diferentes organismos, públicos o privados, de muy diverso ámbito. Lo que ha ido poniéndose de manifiesto, de forma cada vez más nítida y clara, es que en ello deben participar y cooperar todos: universidades, gobiernos, organismos internacionales, empresas, sociedad, profesorado, investigadores, administrativos, estudiantes y demás afectados¹⁴⁹.

5.1 Concepto de universidad.

Al analizar, en la actualidad el concepto de universidad¹⁵⁰ podemos observar que existe una gran variedad y diversidad de instituciones bajo el rótulo de “universidad” o de “educación superior”¹⁵¹.

Si al mismo tiempo tratamos de analizar su evolución histórica nos podemos encontrar con afirmaciones tan rotundas y sesgadas como la que el profesor Marín (2004:5) nos formula: *“Debemos decidir si nos subimos al tren del progreso o nos dejamos atropellar por él: de la universidad medieval formadora de eruditos al servicio del monarca, pasamos a la universidad liberal formadora de ciudadanos, a la actual institución plural y polifacética que debe formar expertos en muy diversas ramas al servicio de los empresarios, los cuales pueden ser nacionales o extranjeros”*.

No cabe duda de que la universidad está cambiando y se está diversificando, pero nos debemos preguntar hacia dónde, qué dirección debe tomar, a qué misiones debe atender y con qué prioridad e interdependencia. Se deberá encerrar en sí misma y aislarse del entorno o al contrario, deberá abrirse y orientarse al mercado, con el peligro consiguiente de la mercantilización; deberá centrarse en la investigación o volcarse en la docencia, en la transmisión del conocimiento, con vistas a la profesionalización y la empleabilidad; deberá

¹⁴⁸ “El análisis y estudio sistemático de la ES y su irrupción como disciplina autónoma, apenas tiene cuatro décadas”, tal y como afirma López, 2006a, op. cit, p. 37.

¹⁴⁹ Veamos como así lo requiere, en la construcción y desarrollo del EEES, la VI Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2009, op. cit, art. 5: “A lo largo de la última década hemos desarrollado el Espacio Europeo de Educación Superior asegurando que permanezca firmemente arraigada en el legado y las ambiciones intelectuales, científicas y culturales de Europa; caracterizadas por la permanente cooperación entre gobiernos, instituciones de educación superior, alumnos, profesorado, empresas y demás partícipes. La contribución de las instituciones y organizaciones europeas al proceso de reforma también ha sido significativa”.

¹⁵⁰ Borrero, 2008b, op. cit, p. 224, cit a Gusdorf, 1964, cuando se pregunta “si universidad significaba la corporación de maestros, la circunscripción geográfica, o el edificio de estilo mediocre bismarkomunichois, sede de la Universidad de Strasburgo. O si la palabra universidad tenía como uno de sus epicentros de significado la idea de la enseñanza superior”, si bien ésta no era sino una acepción más, entre otras, y no la más evidente, pues un concepto para designar la educación en su conjunto no soporta ser aplicado sin riesgo a sólo uno de sus niveles, excluidos los restantes”.

¹⁵¹ Podemos revisar el trabajo de Marín (2004), op. cit., que analiza el concepto de universidad desde la perspectiva de Latinoamérica y la diversidad de instituciones que se agrupan en torno a este concepto: “Pude observar que existe una gran diversidad de instituciones agrupada bajo el rótulo de “universidad”.

marcarse sus objetivos o servir y contribuir al desarrollo local y regional, incluso global, de forma comprometida y sostenible, haciendo suyos, por ejemplo, los objetivos de Desarrollo del Milenio planteados por la ONU (2000); seguir siendo elitista o facilitar el acceso y la finalización de los estudios a todos.

Y no sólo eso es nuclear y determinante para “reorientarse” o “redefinirse” como veremos, sino que nos debemos plantear además, si es libre para hacerlo o se ve muy condicionada por su historia, por su dinámica interna y por las presiones sociales y estatales. Y aquí entra de lleno su autonomía, por la que siempre ha aspirado y que nunca ha adquirido plenamente sino sólo parcialmente. Dicha autonomía se ve hoy también muy condicionada por agentes internos y externos a la propia institución; en ocasiones se le ha acusado de endogámica o ha estado fuertemente regulada por el Estado, que le quita dinamismo y fresca emprendedora, volviéndola burocrática y servicial, y últimamente los mercados quieren manipularla y ponerla a su servicio.

Otra pieza importante de este puzzle es la financiación, los recursos con los que dispone la universidad, quién los aporta y qué grado de libertad tiene en su uso, por ello, la financiación condiciona su autonomía. Si es pública o privada, si tiene una o varias fuentes de financiación. Si ella controla sus presupuestos y rinde cuentas responsablemente a la sociedad o bien, se debe limitar a cumplir lo que otros han determinado. El tema de la financiación también influye en cómo se debe estructurar organizativamente la universidad y en el trabajo en red, ya que aunque éste ahorre costes, también debemos contemplar dedicaciones, incentivar, recursos y apoyo financiero en algunas redes más que en otras, según objetivos y proyectos.

Hemos de tomar conciencia que la educación superior, la universidad, ha adquirido en las últimas décadas una dimensión mundial que, junto a la globalización y la importancia que le otorga la denominada sociedad del conocimiento, debe asumir un papel nuclear y esencial en la construcción de la nueva economía del conocimiento. Esto supone que muchas naciones y regiones “revisen la organización, la estructura, los enfoques de sus instituciones y sistemas de educación terciaria” tal y como señala Malo (2005: 1)¹⁵². Todos estos esfuerzos por facilitar la comparación de los sistemas universitarios y ser más homologables; por compartir y colaborar entre las universidades y los sistemas; por crear unos espacios de educación superior más atractivos y competitivos, basados en la calidad y la excelencia, no nos deben llevar a uniformar las instituciones y los sistemas de educación superior, que es una de las presiones fuertes a las que se ven sometidas en las últimas décadas.

Es importante a su vez, mejorar el personal, docente, investigador y administrativo, su formación y capacitación, tanto en lo referente a su área de conocimiento como para la docencia, la investigación y también para la gestión; mejorar las instalaciones, los recursos y las infraestructuras, los espacios¹⁵³ deben facilitar el acceso y propiciar una educación

¹⁵² Ver en Malo, 2005, op. cit., p.1. Ha sido el coordinador y Director del proyecto 6x4 UELAC, impulsado por la Asociación Colombiana de Universidades, en el que participan 151 académicos, de 61 instituciones de Educación Superior de 13 países de América Latina y Europa. Es además, miembro del Instituto Mexicano para la competitividad, A.C.

¹⁵³ Ver a Marín, 2004, op. cit; Borrero, 2008c, op. cit, pp. 28-29: “La disposición arquitectónica de los primeros colleges y schools no respondía al ímpetu investigativo de la universidad. La cátedra se suele dar en el consabido espacio de planta rectangular, donde el profesor, eminente sobre sitial de madera, ejerce su función de maestro. Él precisa, si no espacios de otro corte, diferente disposición interna del mobiliario adecuado al supuesto de ser el profesor quien anima como *primus inter pares*. Norteamérica desarrolló nuevas tipologías arquitectónicas: el edificio de la biblioteca y para la biblioteca. No tanto en anaqueles de talla artística como en la vieja Europa, con libros arreglados en intocable y rítmico

centrada en el alumno y un quehacer educativo e investigador más interdisciplinar, creativo y participativo; acoger perfiles de estudiantes muy diversos, en horarios más extendidos y variados, y a lo largo de toda la vida.

La irrupción de las TIC en las últimas décadas, genera nuevas posibilidades y oportunidades para la gestión, la docencia, la investigación, la información y comunicación interna y externa, la colaboración y participación tanto en redes intrauniversitarias como en redes interuniversitarias, la cooperación con el entorno, la ruptura de las barreras del espacio y el tiempo propiciando otras presencias, las denominadas semipresenciales o completamente virtuales. De ahí que hoy día hablamos de campus universitarios¹⁵⁴ físicos, localizados en un territorio concreto, y también, de campus virtuales, en Internet o en plataformas informáticas y de campus o “*universidades satélites*”, creadas en un territorio diferente al de su universidad de origen, ya sea en el mismo estado o en otro país.

Por último señalar, que al adoptar un papel proactivo en la actualidad, las universidades se ven empujadas a colaborar y a participar en redes que les permitirán evolucionar y crecer al ritmo acelerado y complejo que hoy conlleva el ser y el quehacer de la universidad. No se debe contentar con transmitir la ciencia, debe crearla, darle un sentido práctico (innovador) y profesionalizador.

5.2 Los sistemas universitarios.

Los sistemas universitarios son los propios de cada estado y tienden a vertebrarse a escala regional; para ello los países van convergiendo; van creándose los diferentes “*espacios comunes*” regionales de educación superior¹⁵⁵.

Brunner (2005: 8-9) al analizar los sistemas, señala en ellos tres dimensiones:

1. Proliferación institucional: cuando aumenta el número de instituciones.
2. Privatización: si aumenta el sector privado de educación superior.

adorno, sino en mobiliarios propicios al alcance de las consultas ágiles. Los espacios, amplios los unos para la sesión de seminarios, otros tranquilos y de escala humana sin ser exigüos, para el scholar requerido del libro a la mano, recatados del tráfico universitario, querendones de investigación silenciosa y calmada. Similar transformación dispositiva tendrían los laboratorios, los institutos, los centros”, y en Borrero, 2008b, op. cit, p. 226-227, se dice: “Es el momento de una toma de conciencia que nos faltaba, la arquitectura institucional de la universidad quizás hasta hoy desdeñada, viviendo de ella, más ¡sin vivir por ella!, pero por fortuna ahora pensada a la luz y el calor – climático e intelectual – de la historia, la filosofía y la política de la educación”.

¹⁵⁴ Al hablar, definir y describir los campus universitarios, Borrero, 2008c, op. cit, p. 30-31, se remite al siglo XIX y narra cómo se crearon en Norteamérica: “*En el siglo XIX, Norteamérica les escogió lugares idílicos. Los llamó campus, palabra, en latín de Cicerón y Virgilio, alusiva a la campiña, desvanecidos ya los linderos del poblado, expandidas las llanuras y las vegas. A las universidades se les hizo ciudad a su acomodo: university campus. En recogimiento y libertad, cual lo quiso Humboldt, nació el campus universitario. Con fábricas arquitectónicas de renovados cortes góticos y románicos, las unas; invadidas otras por el gusto ecléctico decimonónico o engalanadas con los toques del estilo norteamericano colonial. Hubo también universidades tejidas, al modo de las europeas, por entre el trazado de las grandes ciudades*”.

¹⁵⁵ EEES: El Espacio Europeo de Educación Superior; EAES: Espacio Africano de Educación Superior; Estados Árabes; África Subsahariana; Asia y el Pacífico; América del Norte (EEUU y Canadá) y América Latina y el Caribe. Brunner, 2005, op. cit, p. 2, dice: “*La convergencia de los sistemas universitarios se debe entre otras razones, a la globalización que obliga a los sistemas a adaptarse a esta filosofía común*”.

3. Dualización: viene dado por la separación entre sectores/niveles de instituciones universitarias y no–universitarias.

Veamos en la tabla siguiente (Tabla 7), de forma sintetizada la diferenciación que se da en los sistemas y en las instituciones universitarias:

Tabla 7: Diferenciación de los sistemas e instituciones (Basado en Clark, 1983; Brunner 2005).

		DIFERENCIACION	
		DENTRO	ENTRE
DIFERENCIACIÓN	HORIZONTAL	SECCIONES (División básica del trabajo académico) Cátedras Departamentos Escuelas Titulaciones Facultades Áreas de conocimiento	SECTORES Público o Privado Enseñanza Superior universitaria o no universitaria
	VERTICAL	NIVELES (En estructuras separadas o dentro de las secciones) Pregrado y postgrado Primer y segundo ciclo Carreras técnicas o vocacionales (cortas) Carreras profesionales (largas) Bachillerato o Licenciatura y formación profesional o maestría Doctorados	JERARQUÍAS (Se diferencia por distintas escalas) Secuencia y complejidad de los programas Universitarios o no Grados de selectividad Ranking de prestigio

Muchos de estos aspectos señalados en la tabla son los que dificultan la homologación y el reconocimiento de títulos, así como la movilidad de estudiantes y la transferencia y generación conjunta de conocimiento. Los procesos de convergencia que se siguen en cada región y a escala mundial facilitarán más la integración de los sistemas y la colaboración entre ellos y las universidades respectivas.

En las últimas décadas, los sistemas de educación superior han pasado de simplicidad y homogeneidad a altos grados de complejidad y heterogeneidad¹⁵⁶.

5.3 Universidad o educación superior.

Son muchos los nombres que se han dado o se dan hoy a la universidad. Para aproximarnos a ellos empezaré por exponer la dicotomía que se suele dar entre los términos “universidad” e “instituciones de educación superior”¹⁵⁷. En la Tabla 8, presentamos brevemente algunos de

¹⁵⁶ Ver López, 2006a, op. cit, p. 21

¹⁵⁷ Así lo recogen entre otros, Arcilla, 2004, op. cit, p. 19, cuando analiza los últimos informes elaborados por Bricall, Attali, Dearing y otros, afirmando que en todos ellos se distingue universidad de educación superior: “Lo que caracterizaría a las universidades sería su tarea: formación integral de una élite para la investigación y la creación de saberes y conocimientos. Las instituciones de educación superior, por su parte, ofrecerían programas de entrenamiento de todo tipo para satisfacer las demandas del comercio, la industria y los servicios y esto de modo permanente en

los principales rasgos que se suelen usar al conceptualizar los términos de universidad y educación superior, con la intención también de resaltar sus diferencias terminológicas y de contenido.

Tabla 8: Dicotomía entre universidad y educación superior. (Elaboración propia).

Universidad	Educación Superior
REFLEXIVA.	PRAGMÁTICA.
Formación de una élite para la investigación.	Formación profesionalizante.
Generación de conocimiento.	Transmisión de conocimiento.
Búsqueda del conocimiento en sí.	Satisfacción de las necesidades del comercio, la industria, el servicio.
Investigación pura o básica.	Investigación aplicada. Utilidad y aplicabilidad del conocimiento.

Con todo, no resulta fácil separar ambas concepciones y denominaciones, teoría y práctica suelen ir a la par. *“Cada vez es más evidente la mediación teórico-científica de las prácticas productivas”*, decía Arcilla (2004: 20). Aunque hay que reconocer que la tendencia actual es la del modelo pragmático, no debemos olvidar que lo que realmente está en juego es el futuro de la universidad y el que éstas sean organizaciones más emprendedoras y válidas social, cultural y antropológicamente. Los peligros y las fragmentaciones¹⁵⁸ están ahí, máxime en estos tiempos de crisis, encrucijadas e incertidumbres. Muchas políticas que se están implementando son liquidadoras de la institución universitaria; especialmente, si la idea de globalización pragmática se impone, nos llevarán a la desaparición de la universidad y la universalización de las instituciones de educación superior (IES).

Por otro lado debemos tomar conciencia de dos realidades diferentes pero concluyentes:

- Las universidades no están solas, comparten su misión con otras instituciones¹⁵⁹, con las que perfectamente pueden colaborar y complementarse, como veremos más adelante (institutos tecnológicos, universidades corporativas, parques científicos y de innovación).
- Y su mejora y excelencia precisa de la acción conjunta de administraciones, empresas, sociedad civil y las propias universidades¹⁶⁰. Uniendo voluntades y consensuando la búsqueda, configurarán la universidad que, por ejemplo, propugna la Comisión

función del postulado de la educación durante toda la vida”. Y por otro lado, Maldonado, 2004, op. cit, p. 78, incluye otras acepciones: *“Desde este punto de vista, y para concentrarme en las universidades - incluyendo aquí la distinción propiamente colombiana entre “universidades” e “instituciones de educación superior”, o aún también la más reciente entre “universidades investigadoras, profesionales o profesionalizantes, y politécnicas” -, la universidad no acepta naturalmente ninguna innovación, y el cambio sucede en ella lenta y gradualmente. Sería un buen deseo que el cambio le sucediera rápida o súbitamente a la universidad”*.

¹⁵⁸ Tal y como apunta Marín, 2004, op. cit, p. 6, desde la realidad Latinoamericana, pero que podemos hacer extensible a escala global: *“el neoliberalismo introdujo las leyes del mercado en la educación superior latinoamericana, provocando desigualdad y fragmentación”*.

¹⁵⁹ Ver en Mora, 2001, op. cit, p. 2.

¹⁶⁰ Ver Informe de Círculo de Empresarios, 2007, op. cit., p. 43.

Europea: *“Una universidad autónoma, responsable, abierta al resto de la sociedad, interdisciplinar, eficiente y excelente”*¹⁶¹.

Un problema menor, pero que se debe tener en cuenta, es que en la mayoría de los países occidentales, la universidad ha recibido fuertes presiones por parte del Estado y de la misma sociedad, para que se dé una mayor conjunción entre la educación universitaria y la formación superior no universitaria (profesional o técnica), difuminándose así la frontera entre ambas y acogiendo la universidad programas de formación que antes no existían o no tenían el rango universitario¹⁶². Algunos le dan nombres que determinan su orientación o sus posibilidades, como las siguientes: *“emprendedoras”* (Clark, 1998), *“de masa”*, *“biopolítica”*, *“garaje”* (Acosta y Arcila, 2004; Marín, 2004)¹⁶³. Otros como Marcovitch (2002) nos hablan de tomar la imagen de universidad *“imposible”*, aquella que debemos intentar hacer cada día, siempre, aunque nunca se llegue a una meta definitiva¹⁶⁴. Desde sus orígenes la universidad ha estado en constante evolución, susceptible de mejorar de continuo y de afrontar nuevos retos. Y otros como Verdú (2010) de *“posuniversidad”*¹⁶⁵, aquella que prepara el más allá de la crisis y se apoya en una comunicación y colaboración apaisada, no en la jefatura vertical, se sustenta en la acción y no en la quieta recepción, en la conversación y el debate, etc.. Así como otras expresiones que nos hablan del deterioro de la ES, tal y como señala López (2010): *“seudouniversidades”*, *“la universidad sitiada”*, *“la universidad en la encrucijada”*, *“la universidad deconstruida”*, *“la universidad en ruinas”*, *“la universidad en la penumbra”*, *“la universidad necesaria”*, *“la universidad sin recursos”* (López, 2010: 45).

Podríamos concluir con la Comisión Europea (2006: 1)¹⁶⁶ que *“universidad es cualquier institución de educación superior, cualquiera que sea su nombre y condición en los diferentes estados”*. En este sentido, emplearemos indistintamente ambos términos.

5.4 Los modelos universitarios.

Fletcher (1968: 13-14) señala a “título orientativo”, y sin ánimo de precisión cronológica, que se pueden distinguir tres etapas en la historia de la educación superior: la primera se extiende del siglo XII al XV. La segunda del XV al XIX. Y la tercera, a partir del siglo XIX, cuyas características están siendo ahora cuestionadas¹⁶⁷. Sin duda que no sólo son “cuestionadas” sino profundamente revisadas como veremos más adelante.

¹⁶¹ Ver en COM (2005) 152 final, op. cit; COM (2006) 208 final, op. cit, y COM (2008) 680 final, op. cit.

¹⁶² Ver en Cuesta y Hernández, 2009, op. cit, p. 4.

¹⁶³ Así denominadas en Colombia; “por la precariedad de sus instalaciones y equipos” (Acosta, 2004, op.cit, p. 11)

¹⁶⁴ Marcovitch, 2002, op. cit, en su libro titulado: *“La universidad (im)posible”*, nos dice que no existe la universidad perfecta (p. 17), ni la universidad ideal (p. 108); y nos indica que a lo largo de la historia, la expresión “universidad”, fue usada como algo permanentemente dinámico (p. 108). Debe construirse de forma continua, requiere permanente autocrítica y debe vincularse más a lo social.

¹⁶⁵ Citado por Lorenzo Delgado, 2011, op. cit., p.281

¹⁶⁶ Ver COM (2006:1) 208 final, op. cit.

¹⁶⁷ Los antecedentes remotos de la educación universitaria, tal y como lo señala Mureddu, 1995, op. cit: cap. II, los podemos encontrar en la Alta Edad Media, girando en torno a dos polos: La Iglesia y el Estado. A continuación se enumeran algunas de estas instituciones que fueron famosas en su tiempo y que corresponden a alguno de los tipos mencionados: 1) Escuelas Monásticas: Montecassino; Saint Denis; San Martín de Tours; Fulda; Montserrat; York. 2) Escuelas Palatinas: Aquisgrán, fundada por Carlomagno; París, que contó entre sus directores a uno de los pensadores medievales más importantes durante los años 845-67, Juan Scoto Erígena. 3) Escuelas Catedralicias: Metz; Salzburgo.

Hoy día debemos hablar de una cuarta etapa que va desde los cinco últimos años del siglo XX hasta finales de la segunda década del siglo XXI, en la que se están produciendo cambios significativos y profundos en la comprensión y en el hacer de las universidades, con sus requerimientos, tendencias y desviaciones.

El arranque de cada período lo caracterizan unos hechos nuevos y la acomodación o reacción de la institución a tales hechos, tal y como nos lo apuntan Moncada (1983: 3) y Borrero (2008b: 221-225), que cita a su vez a Sotelo (1982) cuando dice: *“me inclino a preferir la periodización de la historia para hacerla más inteligible por medio de etapas con caracteres propios en la historia de las universidades”*.

Igualmente conviene citar a Luhmann al señalar *“la existencia de tipos de universidades ideales cuyas características corresponden a formas de la sociedad”*¹⁶⁸. La universidad no ha sido ajena a su tiempo, ni a su contexto, ambos influyen en su concepción y funcionalidad, le requieren y demandan determinadas misiones a las que la universidad debe responder desde su autonomía, con libertad, espíritu crítico y responsabilidad comprometida.

Para mejor comprender la situación actual de la universidad y sus demandas, retos y tendencias para el futuro más o menos inmediato (2015 ó 2020), analizaremos, en primer lugar, los diferentes modelos o modos de ser universidad que han ido surgiendo y determinando su devenir a lo largo del siglo XIX y del siglo XX¹⁶⁹.

A continuación, profundizaremos en el análisis y diagnóstico de la universidad a finales del siglo XX. En los tres últimos años, los diferentes países y regiones encargaron sendos informes en los que se diagnosticó la situación de la educación superior, se señalaron sus déficits, sus dificultades, se apuntaron soluciones, se indicaron fortalezas y tendencias, en definitiva, las mejoras que se deben acometer en el inicio del siglo XXI¹⁷⁰.

Centrándonos en los modelos o modos de ser universitarios¹⁷¹, que veremos a continuación, podremos descubrir algunos de los rasgos principales de la universidad histórica y cuestionarnos cuáles de ellos deben permanecer, con qué peso, en qué proporción combinarlos, de cara a analizar y legitimar las nuevas tendencias universitarias en los umbrales del siglo XXI, la transformación del ser y quehacer de la educación superior que todas ellas prescriben en mayor o menor medida. De esta forma, encontraremos mejor las claves organizativas que deben configurar su nueva estructura, para responder mejor a los retos y desafíos de la sociedad.

¹⁶⁸ Citado por Borrero, 2008b, op. cit, p. 237.

¹⁶⁹ Analizaremos los modelos: francés o napoleónico, alemán o de Humboldt, británico, norteamericano, estatal y otros.

¹⁷⁰ De forma especial analizaremos los informes: Delors (UNESCO, 1996), Dearing (Reino Unido, 1997), Attali (Francia, 1998), Boyer (Estados Unidos, 1998) y Bricall (España, 2000)

¹⁷¹ Borrero, 2008b, op. cit, pp. 252-258, plantea algunas reflexiones sobre los “modelos universitarios” y realiza algunas acotaciones: *“En principio rehuyó denominarlos modelos de universidad para no exhibirlos como paradigmas imitables porque sí, ni al modo de ausencias añorantes o recuerdos de tedio. Mejor, son moldes, modos de ser universitario para advertirnos de la inexistencia de definición unívoca de universidad en nuestros tiempos. Quizás nunca la hubo ni en las primeras épocas de la universidad. Pero es hoy, a lo más, cuando podemos descubrir denominadores comunes universitarios de surtido amplio. Elementos suspendidos en emulsión permisiva de toda clase de reacciones y tendencias”*.

Lo que se esconde en el fondo de cada modelo es un concepto de universidad, una forma de comprenderla y proyectarla, que la condiciona y orienta, en función de los rasgos y principios que se acotan en dicha definición¹⁷².

A lo largo de sus obras y en especial de sus escritos publicados en siete tomos, titulados “La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias”, el profesor Borrero (2008)¹⁷³ deja claro que conocer el período universitario a partir de 1800 es de “urgencia inocultable” y en palabras de Ortega (1979)¹⁷⁴, “*la universidad en el siglo XIX llegó al máximo de su poder*”.

Estos modelos no son creación de una persona, ni siquiera de una colectividad más o menos numerosa. Son fruto de un país, de una cultura, de una coyuntura histórica que en su búsqueda y decisiones se polariza en la ciencia o en la política, en el espíritu o en la materia, en la reflexión o en la práctica y el utilitarismo, en la persona o en el aparato social, en las demandas sociales y el mercado o en la libertad y el servicio crítico y responsable.

Además muchos coinciden con la afirmación de Carrier (1992) cuando dice que “*en su contexto, las universidades del mundo conservan casi obligadas referencias a los modos universitarios europeos de tipo inglés, francés o alemán con su variante americano*”¹⁷⁵. La expansión de la universidad por todo el mundo data de antes de 1800. Casi todos los rincones del mundo tienen hoy universidades, que a causa de los colonialismos y de otras influencias, reflejan algunas notas distintivas de estos modelos clásicos, en mayor o menor grado. En la Figura 6, representamos estos modelos o formas de concebir la universidad y su papel en el contexto social. De forma esquemática podemos ver cuáles son los modelos primarios y los que se derivan de éstos, así como la relación que se establece entre ellos y la esencia de su ser, es decir, aquello que prima más en ellas, que las determina, condiciona y estructura de forma diferente.

¹⁷² Ferrer, 1973, en su obra: “*La Universidad a Examen*”, tal y como lo cita Borrero, 2008b, op. cit, p. 252, indica que lo verdaderamente importante es planteamos “*qué es universidad*”, y al respecto nos señala: “*Hoy, más que nunca, cada definición de universidad implica alguna filosofía educativa, una concepción. En su incansable tarea de búsqueda para diseñar su propio ser, las universidades contemporáneas deberán espigar en la historia y en los modos de ser universitarios, elementos iluminadores del juicio y de las decisiones. Para descubrir, adoptar o crear lo de su conveniencia y adentrarse con certeza en la tarea social de la educación superior*”.

¹⁷³ Alfonso Borrero Cabal, estudió Arquitectura, Filosofía y Teología, se reincorporó a la Universidad Javeriana en 1962, en la que fue decano de la Facultad de Arquitectura, y rector entre 1970 y 1977. Fue presidente del Consejo Nacional de Rectores de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) de la cual fue director ejecutivo de 1978 a 1994. Fue también miembro de la Universidad de las Naciones Unidas durante seis años y del *Steering Committee* que colaboró en la preparación de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior convocada por la Unesco en 1988. Así mismo, en el 2005 fue recibido como miembro correspondiente de la Academia Colombiana de la Lengua.

¹⁷⁴ Ortega y Gasset (1979), cit en Borrero (2008b, op. cit, p. 253).

¹⁷⁵ Carrier, M. (1992): “*Léxique de la Culture*”. Desclee, Bilbao, cit en Borrero, 2008b, p. 237: “*Universidades humboldtianas clásicas, afectas a las libertades de enseñar y aprender, y preservadas de las congestiones estudiantiles contemporáneas; las cuasi colegios medievales ingleses, formadoras, si no de monjes en un monasterio o en una escuela normal francesa, sí de sus modernos equivalentes, los futuros profesores e investigadores; las masivas universidades norteamericanas, o aun elitistas de inspiración inglesa; las profesionalizadas como la napoleónica y, en última mención, las academias de investigación afines al exmodelo soviético*”; y también Charle, Ch. (1994): “*La République des Universitaires 1870 – 1940. L’Universe Historique. Éditions du Seuil, Paris, Francia.*”

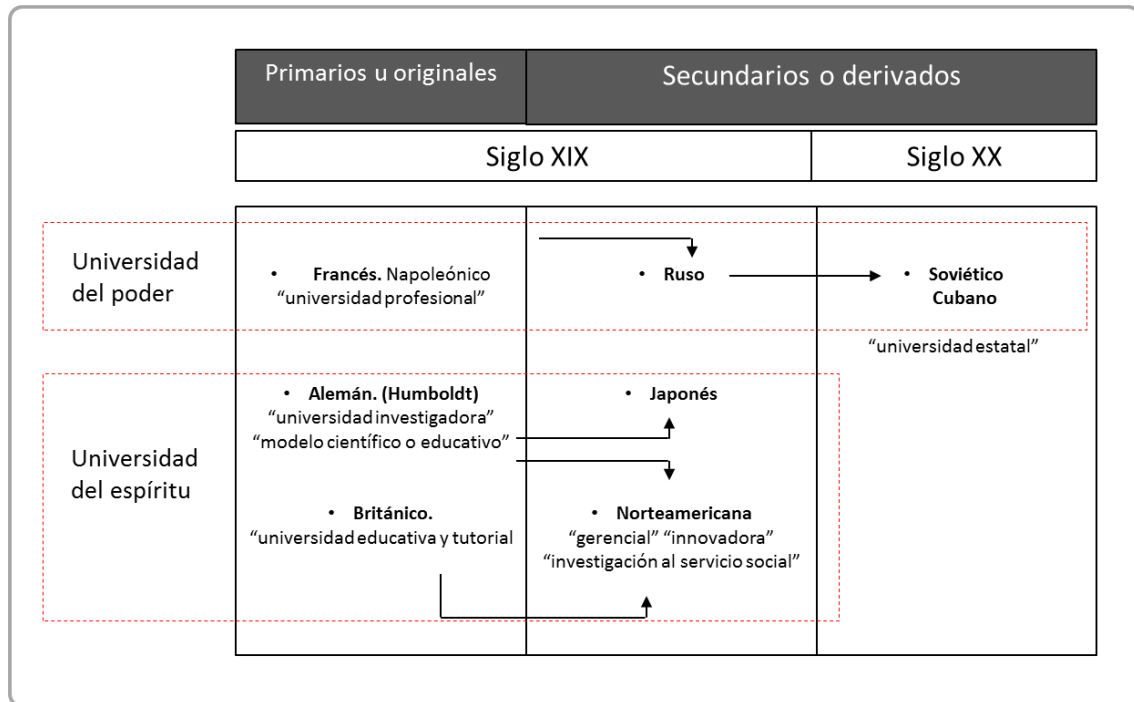


Figura 6: Modelos universitarios clásicos¹⁷⁶ o modos de ser universitario (Elaboración propia)¹⁷⁷.

5.4.1 El modelo francés o napoleónico: "La Universidad profesional"

Su artífice fue el Estado Napoleónico (Mureddu, 1995; Pork, 1998; Borrero, 2008b) que restableció la universidad a su manera, después de que la Revolución diera al traste con la anterior comprensión y misión universitaria.

Se le suele denominar también; "universidad profesional" o profesionalizante¹⁷⁸ ya que ése es su objetivo fundamental, formar a los profesionales y funcionarios para la Francia posrevolucionaria, enseñar el saber hacer; tuvo como guía el pragmatismo (Charle, 2004; Brunner, 2008: 3)

Así, una cosa era la academia que investiga y otra la universidad que enseña¹⁷⁹, que transmite unos conocimientos y prepara para el desempeño excelente de la profesión.

¹⁷⁶ Jaime Porta (1998), bajo el concepto de "arquetipos de universidades", y con aproximación a un lenguaje por él calificado como "naturalista", distingue cuatro o cinco centros de origen de las universidades actuales: el de Humboldt o "modelo científico-educativo"; el inglés de "universidad educativa" y "tutorial"; el napoleónico de "universidad profesional"; el norteamericano de la "universidad organización" y de la investigación puesta al servicio social, y el de España, de raigambre napoleónica. Pero el autor citado afirma: "Los rasgos iniciales (de estos arquetipos) se han ido atenuando, asimilando, fusionando o superponiendo en un proceso continuado de evolución y progreso de las universidades". Porta, J. y Llanodosa, M (Coord.) (1998); y Dréze y Debelle (1968) op. cit, se refieren a los modelos alemán, británico y norteamericano como "universidades del espíritu" y a los modelos napoleónico y soviético como "universidades del poder".

¹⁷⁷ Tabla inspirada en: Borrero, 2008b; Porta y Llanodosa, 1998; Dréze y Debelle, 1968; Rama, 2007.

¹⁷⁸ Malagón, 2005, op. cit, p. 9, indica que la universidad napoleónica es de carácter estatal, profesionalizante, organizada en facultades y con un enfoque politécnico.

¹⁷⁹ Rüegg, 1996, citado por Borrero, 2008b, afirma del modelo francés que es "severo, a veces militar, disciplinado y organizado para controlar despóticamente y gobernar, hasta el más mínimo detalle, el currículo, los grados, la conformidad con las doctrinas oficiales y hasta los comportamientos y usos personales como la prohibición, en 1852, de llevar barba"; Navarro (2002), op. cit, señala igualmente, "que este modelo se caracteriza por una fuerte reglamentación desde el Estado".

Es un modelo en el que impera lo formal y su organización está muy estructurada, llegando a “*separar y aislar*”¹⁸⁰ la docencia de la investigación. Además, está muy reglamentado desde el Estado, lo que limita severamente la autonomía de las universidades. La universidad más representativa de este modelo fue la de París.

Veamos de forma breve, algunos rasgos de su organización:

- Facultades. Instancias de administración curricular.
- Escuelas Profesionales¹⁸¹ (integradas en las Facultades):
 - Elaboran el currículo de cada profesión.
 - Eran atendidas por profesores, profesionales habilitados para enseñar y no necesariamente por “maestros” (antiguos Magistri) dedicados a la investigación y al cultivo del saber.
- Institutos: para los que se dedicaban a la investigación científica.
- Escuelas de Altos Estudios: se accedía a ellas después de haber cursado alguna carrera en las Facultades.
- Escuela Normal: para formar maestros.
- Liceo: preparatorio al ingreso en la universidad.

En ella, el estudiante se siente discípulo de la institución y no como sucede en el modelo alemán, en el que se manifiesta discípulo del profesor.

La universidad española ha transparentado a lo largo del siglo pasado, numerosos rasgos de este modelo.

5.4.2 El modelo alemán o de Humboldt: La “Universidad investigadora”

En Alemania surge un nuevo modelo de institución que se focaliza en la creación de saberes, en la investigación. Es conocida como “*universidad científica – educativa*”, “*investigativa*”.

El auge de la Universidad de Alemania en el s. XIX tiene el influjo de Halle (1694) y de Gotinga (1737), tal y como señala Borrero (2008b: 325). Su inspirador, y de ahí su nombre, fue Wilhelm von Humboldt (1767-1835), que retomó a su vez las enseñanzas de Herder, Fichte y Schleiermacher, herederos de Kant y Hegel¹⁸². Fundó la Universidad de Berlín.

En este modelo, la enseñanza, la docencia y el propio aprendizaje deben emerger de la fuente inextinguible de la investigación creativa y del espíritu científico liberado de las preocupaciones utilitarias e inmediatas. La ciencia debe ser comprendida y presentada

¹⁸⁰ Tal y como señala el Dr. Claudio Rama, en la conferencia dictada en la Universidad de S. Andrés (Buenos Aires, Argentina) en junio de 2007; op. cit, p. 14.

¹⁸¹ Estas Escuelas Profesionales llegaron a ser el centro de los poderes en las universidades, así lo reconocen Mureddu, 1995 y Rama 2007.

¹⁸² Mureddu (1995), en su artículo “Educación y Universidad” en Estudios. Publicación trimestral del Dpto. Académico de Estudios Generales del Instituto Autónomo de México; op.cit., apartado 2.2. También en Borrero, 2008b; op. cit, p. 315.

como algo inacabado e ilimitado¹⁸³. La enseñanza misma queda unida “de manera solidaria con la investigación científica, de forma que en su esencia, no se concibe la enseñanza sin la investigación, ni la investigación sin la enseñanza” (Cabrera, 2006).

Todo ello requiere no sólo un replanteamiento del currículo sino de la gestión y organización de la institución universitaria. Así, este modelo pondrá como eje no las facultades sino los departamentos, entendidos éstos en función de áreas disciplinares, lo que conlleva una mayor disposición de los factores de poder en el campo universitario. La unidad para promover los aprendizajes será el seminario¹⁸⁴. Además, se crean laboratorios e institutos de investigación.

Abogó por la autonomía, a la cual ve como garante de la libertad y fuente de creatividad. De ahí que, aunque las universidades pertenecían al Estado, el control casi no se daba; tenían capacidad de autogobierno. Todos estos rasgos son claves para abordar con éxito las nuevas tendencias organizativas de comienzos del siglo XXI.

Y otra de sus aportaciones importantes es que preserva la unidad de la institución. La universidad presupone, por un lado la “unión corporativa de quienes investigan, difunden y defienden los valores del conocimiento”, por otro lado, “la unidad de los conocimientos, evitando la contramilitancia fragmentada de la estructura administrativa y física¹⁸⁵”.

En dos se cifran básicamente sus libertades:

- **Lernfreiheit**, literalmente, “*aprender la libertad*”, es un derecho del estudiante; éste no tiene ninguna coerción administrativa en su proceso de aprendizaje.
- **Lehnfreiheit**, libertad de cátedra y de investigación para el profesor.

Es una universidad de naturaleza filosófica¹⁸⁶, de ahí su misión fundamental en torno a la ciencia, por encima de la profesión y del servicio inmediato. Aun así, no debemos considerarlo como un modelo cerrado en sí mismo, pues concibe, a su vez, la investigación para el servicio de la sociedad, sin dejarse manipular por sus intereses.

El prototipo se crea en la Universidad de Berlín (1807 – 1810)¹⁸⁷, que será culminado por Europa y los Estados Unidos.

¹⁸³ La ciencia debe ser considerada, dice Humboldt: “Como algo que jamás ha sido del todo descubierto, ni podrá serlo jamás. La ciencia debe ser buscada sin reposo, algo así como si de hecho en un momento se la pudiera descubrir con plenitud. Todo estará perdido para siempre si se renuncia a buscar con entusiasmo la verdad, o si alguien llegase a imaginar que no es necesario crearla desde lo más profundo del espíritu, o si pensáramos que la ciencia puede llegar a ser alienada en porciones de conocimientos colocados los unos al lado de los otros” (Borrero, 2008b; op. cit, p. 317).

¹⁸⁴ El Seminario, tal y como señala David Navarro Mejía (2002), en su artículo: “La construcción de un modelo posible de Universidad. Una propuesta.”, en apariencia practicada hoy, no tiene el sentido original, en aquellos, “el profesor aceptaba a los estudiantes que consideraba suficientemente preparados” y en ellos “no había profesores que leían en cátedra los libros de texto, ni alumnos que pasivamente los escuchaban, sino compañeros que trabajaban en común en laboratorios, bibliotecas y en investigación”.

¹⁸⁵ Así lo expresa Alfonso Borrero Cabal, en el capítulo titulado “La estructura académica de la universidad”, 2008a, op. cit, pp. 340 - 345

¹⁸⁶ En ellas, la Facultad de Filosofía (*Facultas Philosophica*) es la esencia de la universidad, no la profesión.

¹⁸⁷ Claudio Rama, 2007, op. cit, p 16, describe de forma breve este prototipo: “La Universidad de Berlín, Guillermo von Humboldt, postuló una universidad afincada en el cultivo de la ciencia pura y la estructura en la Universidad de Berlín en 1807. El modelo supone que la ciencia se cultiva en las Academias, es decir, entre los maestros ya consagrados a ella. Los estudiantes, por el contrario, apenas se han iniciado en los primeros ejercicios intelectuales, en el Gimnasio. La universidad se concibe en la reunión de ambos contingentes. Los profesores, expertos en las diferentes ciencias, deberán estar reunidos según sus propias disciplinas, por su parte los alumnos deberían contar también con el espacio que les permitiese entrar en contacto con los expertos. Las facultades acogen a los estudiantes, a quienes se les impone un currículum de sus aprendizajes. Para los profesores se concibe una nueva estructura, el departamento, definido por la disciplina. Todo profesor que ingresa como miembro de un departamento, automáticamente pasa a ser también miembro de la academia correspondiente. La facultad es quien solicita a los departamentos los profesores que necesite para cubrir los requerimientos académicos emanados del currículum. El departamento se nutrirá de las investigaciones que realicen sus miembros propietarios”.

A continuación, en la Tabla 9, exponemos de forma breve las características de la universidad alemana frente a las del modelo francés, lo que además nos permite compararlas, ver en qué se aproximan y en qué se diferencian. Podemos apreciar que la universidad de hoy, por lo general, se parece más al modelo francés.

Tabla 9: Comparación de los modelos alemán y francés¹⁸⁸. (Elaboración propia)

Características	Universidad profesionalizante Modelo francés – Napoleónica	Universidad científica Modelo alemán – Humboldt
Costo.	Barata.	Cara.
Formación Básica.	Se inicia con materias de orientación profesional.	Sólida.
Estudiantes.	Part-time (estudian y trabajan).	Full – time (estudian).
Idioma.	Idioma local.	Inglés.
Duración de la carrera.	Corta.	Larga.
Interdisciplinariedad.	Disciplinaria.	Interdisciplinaria.
Currículo.	Rígido.	Flexible.
Matrícula.	Regida por el mercado.	Regida por criterios académicos y estratégicos.
Tamaño.	Grandes.	Pequeñas.
Docentes.	Cuenta la experiencia. Part-time. Interinos.	Prima la creación de conocimiento. Full – time. Fijos.
Bibliotecas.	Vacías.	Llenas.
Enseñanza.	Memorística.	Razonamiento, crítica.
Actividades.	Monótonas.	Variadas.
Relación. Profesor – alumno.	Anonimato.	Maestro – discípulo.
Postgrados	Maestrías y cursos de actualización profesional.	Abundan los doctorados.
Estructura.	Cátedra.	Departamental.
Objetivo último.	La EFICIENCIA.	La EXCELENCIA.

A la luz de lo expuesto en la tabla, podemos intuir el recorrido seguido por la universidad en las últimas décadas, descubrimos por qué urge cambiarla y transformarla. La universidad debe volver a flexibilizarse para adaptarse mejor, para responder con mayor rigor y acierto. Es importante mirar al contexto de la sociedad actual y al igual que las demás organizaciones, la universidad está llamada a abrirse, a establecer alianzas, a colaborar con otras para recuperar su esencia y proyección juntas.

¹⁸⁸ Inspirada en el texto de Ricardo Cabrera (2006): “La universidad que no tenemos. Guía práctica para saber qué universidad nos ha tocado”, op. cit.

5.4.3 El modelo británico: “La universidad educativa y tutorial”.

Surge en Inglaterra y fue una evolución, sin sobresaltos ni rupturas, inspirada en los máximos exponentes de su tradición universitaria: Oxford y Cambridge manteniendo su estado autónomo, social y al margen de las interferencias oficiales.

Su eje fundamental es la formación de la persona y se la denomina “universidad educativa” y “tutorial” (Borrero, 2008b: 435; Rüegg, 1996).

Uno de sus principales inspiradores fue John Henry Newman, cuyos conceptos educativos se consideran cada vez más importantes, en especial su aportación sobre la educación universitaria, en una obra *“The Idea of a University”* que recoge lo que se denomina su “idea normal de una universidad”¹⁸⁹. Propone el conocimiento (*knowledge*) como su objeto directo. Así dice “si el intelecto ha sido bien entrenado y formado para lograr una visión coherente de las cosas, desplegará sus energías con mayor o menor eficacia, según sea la capacidad individual”.

El cuerpo académico, cohesionado, debe ponerse al servicio del conocimiento y la educación del estudiante.

En la estructura universitaria se acentúa el nivel de pregrado. Los *colleges* se convierten en células del tejido universitario. Y el postgrado investigativo de corte alemán y norteamericano, debe esperar su plena implementación hasta 1900.

El Estado y la universidad establecen una unión de feliz simbiosis cooperativa, cifrada fundamentalmente en: El Estado comprende su papel de orientar, de subvencionar, y la universidad goza de una autonomía específica, especial.

Se establecen las tutorías, que son la piedra angular del sistema pedagógico inglés. Los estudiantes reflejarán, a su vez, pertenencia leal a su institución y a los principios que la rigen y la caracterizan.

Por su parte, Flexner, 1930, nos describe los “grandes propósitos de la universidad: son la conservación y la interpretación de los conocimientos y las ideas, la indagación de la verdad, y la formación de quienes concluido el nivel secundario y ya graduados en la universidad, continuarán en su vida práctica la labor de conservar e interpretar conocimientos e ideas, y de buscar la verdad”¹⁹⁰.

Por último, cabe señalar el impulso dado a las *New Universities*, creadas a partir del Informe Robbins (1963) y a las que se dotó de plena autonomía para que se diferenciaron por su creatividad. Surgieron con el propósito de fomentar la más auténtica corporatividad e interdisciplinaridad científica y dejan de lado la tradicional estructura académica de facultades y departamentos, pero mantienen la modalidad tutorial.

¹⁸⁹ En el Prefacio de sus discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria, Newman (1852) expone: “La idea de la universidad adoptada en estos discursos radica en que la universidad es un lugar para enseñar el saber universal, lo cual implica que su objetivo es, de un lado, intelectual, no moral; y, de otro, que ese objetivo consiste en difundir y extender el saber, mejor que hacerlo progresar. Si el fin de una universidad fuera la investigación científica y filosófica, no veo por qué habría de tener estudiantes; y si el fin consistiera en impartir formación religiosa, no veo por qué pueda ser sede de la literatura y de la ciencia.... Así debe ser una universidad en su esencia” (Borrero, 2008b, op.cit., p. 454).

¹⁹⁰ Tal y como recoge Borrero 2008b, op. cit., p. 480.

5.4.4 El modelo norteamericano: “La universidad innovadora y al servicio de la sociedad”. “La universidad gerencial”.

La universidad norteamericana tiene las raíces claramente definidas, que son¹⁹¹:

- Los colegios del este del país, inspirados en la tradición.
- Las escuelas de agricultura y artes mecánicas, cuya fundación tiene lugar durante la guerra civil.
- La reforma basada en el informe Flexner, que introduce el modelo alemán en la enseñanza superior norteamericana a principios del siglo XX. Universidades con fuerte peso de los postgrados y de la investigación.

Le han dado varios nombres a este modelo: “*universidad del progreso*”, “*universidad gerencial*” y “*universidad de la organización y de la investigación puesta al servicio de la sociedad*”. Y es además, “*fiel guardiana de los principios que la engendran*”. (Flexner, 1930; Borrero, 2008c: 37).

El sistema es altamente selectivo y competitivo, tanto para los estudiantes, como para los profesores y las propias instituciones. Las instituciones compiten entre sí, seleccionan a sus alumnos, éstos a sus universidades y sus materias, por lo que, a su vez, seleccionan a sus profesores, los cuales también compiten por sus alumnos y por acceder o permanecer en la universidad en la que desempeñan su papel docente e investigador. Esta alta competitividad dentro y fuera de la universidad propicia su calidad, su mejora continua y la eficiencia del servicio que debe prestar a la sociedad.

Dicho esto, debemos considerar esta tendencia y realidad de la universidad norteamericana, que tiene sus virtualidades pero que al mismo tiempo atenta contra la igualdad de oportunidades, contra la equidad y la justicia social. Competir en el sentido de concursar, de buscar la excelencia para prestar un mejor y más justo servicio a toda la sociedad es algo deseable. Esto no ha de impedir el acceso ni excluir o discriminar a nadie. Hoy día, cada vez más, las universidades han de rendir cuenta a la sociedad y para ello se deben organizar; contar con un proyecto competente, atractivo; han de ser eficaces y eficientes en la gestión de sus recursos, en el logro de sus objetivos y en la realización de la misión encomendada.

No existe una típica universidad norteamericana¹⁹² y sus denominaciones son múltiples¹⁹³, entre las que destacamos: *Schools o colleges* (pregrado o *undergraduate level*), *Graduate Schools*, *Bachelor's*, *High Schools*, *Universities*... Sus modelos son la Universidad de Harvard (1636) y la de Princeton (1746) las cuales arrastran la herencia de las universidades británicas.

En la Figura 7 se representa de forma breve la organización de las enseñanzas en las universidades americanas.

¹⁹¹ Tal y como sintetiza Francisco Grande Covián, miembro del Colegio Libre de Eméritos y Catedráticos de Fisiología y Bioquímica de la Universidad de Zaragoza, en su escrito titulado: “*Las tres raíces de la Universidad norteamericana*” (1994).

¹⁹² Rick L. Chaney, director de Saint Luis University de Madrid, en su artículo del Suplemento Campus de El Mundo, 16 de Abril de 2008, nº 515. Madrid.

¹⁹³ Borrero, 2008c, op. cit, p. 22

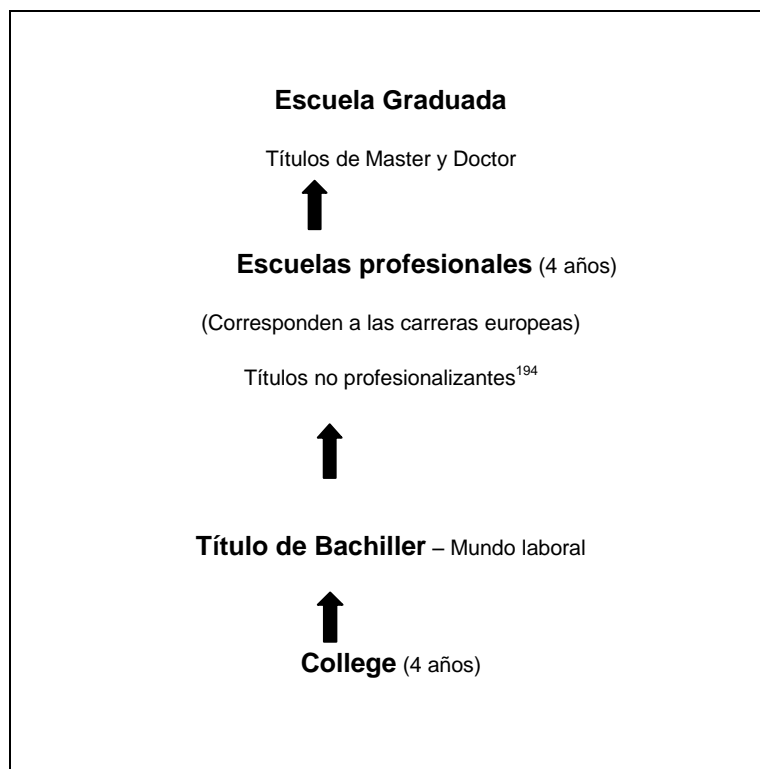


Figura 7: Organización de las enseñanzas en las universidades norteamericanas (Elaboración propia).

El modelo alemán propuesto por Flexner se propagó a las facultades universitarias, consagrando la investigación como una misión fundamental de la universidad. Clark (2000), antiguo presidente de la Universidad de California, escribió que *“La universidad que no investiga, no es una universidad”*.

El afianzamiento y el auge de la investigación científica se deben, entre otras causas, al auge de la escuela graduada. Esto además conlleva la necesidad de atraer al profesorado. La organización universitaria norteamericana, dada su flexibilidad, permite que cada profesor reparta un tiempo entre la investigación y la docencia sin que se excluyan.

Por otro lado, cuando la investigación se propuso metas de aplicación inmediata y útil para la sociedad, surgió la tercera misión o parte de la estructura universitaria americana, llamada “servicio”¹⁹⁵ a la sociedad.

En el modelo norteamericano, la universidad goza de una gran autonomía que se aproxima mucho a la independencia respecto al Gobierno Federal, llegándose a regir por sus propios estatutos. No hay normas, no hay regulaciones ni institutos u organismos que prescriban la puesta en marcha o gobiernen el día a día de la universidad. La universidad “toma la iniciativa con responsabilidad: crea, concibe, ofrece”¹⁹⁶. En su organización, se aproxima mucho a la organización empresarial (Perkins, 1973; Woodbuhne, 1958). Como máximo, si hay alguna relación con el gobierno, lo es en la línea que nos señala Jefferson, que debía ser “responsabilidad de

¹⁹⁴ Rama, 2007, op. cit., p. 22 lo sintetiza de la siguiente forma: “Los Títulos no tiene validez profesional (dif. con Europa) y la licencia profesional es una función pública que delega en los colegios profesionales que establecen exámenes para el ejercicio de las profesiones”.

¹⁹⁵ Borrero, 2008c, op. cit., pp. 26-27.

¹⁹⁶ Borrero, 2008c, op. cit., p. 22.

los gobiernos locales”. En las últimas décadas esta relación se ha resentido a causa del aumento de los fondos federales destinados a subvencionar la investigación científica y programas especiales de enseñanza¹⁹⁷, con lo que el gobierno federal influye cada vez más sobre la actividad universitaria. Y no sólo eso, sino que la excesiva mercantilización de la investigación, a demanda del Estado y de las empresas, pueden poner también en peligro la integridad de las instituciones y dar al traste con su autonomía¹⁹⁸.

Desde décadas, la universidad norteamericana viene desempeñando un papel de primer orden, muy por delante de las universidades europeas¹⁹⁹.

Todo ello ha gestado un modelo universitario innovador, que se manifiesta en unas estructuras más complejas, una mayor internacionalización, estándares de calidad más rígidos, mayor flexibilidad, mayores orientaciones mercantiles y competitivas y un peso focalizado en la producción de nuevos conocimientos en coordinación con las empresas privadas y con premios a los académicos²⁰⁰.

Siguiendo el pragmatismo y la eficiencia norteamericana, algunos han tachado este modelo o modo de ser universidad como ecléctico²⁰¹, lo cierto es que Estado Unidos fragua su propia universidad que se preocupará de la formación de la persona, impulsando la investigación y la innovación y persiguiendo ser útil y servir a la sociedad. Crea instituciones que se organizan de una forma más colaborativa, constituyendo equipos, superando el individualismo y la fragmentación de los modelos europeos, propiciando una organización más funcional y menos jerárquica²⁰².

¹⁹⁷ “La independencia de las universidades se ha visto notablemente afectada durante los últimos decenios, debido al considerable aumento de los fondos federales destinados a subvencionar la investigación científica y programas especiales de enseñanza. Ambas clases de subvenciones han permitido un considerable desarrollo de las instituciones universitarias, pero han hecho a éstas dependientes de la ayuda federal para su funcionamiento. Esto significa, en realidad, una limitación de su autonomía”, Grande Covián, F. (1994): “Las tres raíces de la universidad norteamericana”.

¹⁹⁸ Albert Meyerhoff (1986) asevera: “En muchos aspectos la comercialización de la investigación universitaria en los Estados Unidos pone en peligro la integridad de las instituciones, de su faculty y sus programas, de modo particular en los niveles de pregrado y de posgrado”. A propósito de su estudio de casos, el autor citado agudiza su “profunda preocupación por las implicaciones sociales, si tal tendencia mercantil se mantiene”. Citado en Borrero, 2008c, op. cit., p.27.

¹⁹⁹ Un artículo aparecido en la revista Newsweek (9 de abril de 1986), es a mi juicio ilustrativo de lo que en Estados Unidos se piensa respecto al papel de la universidad, en relación con la situación de la misma en Europa. En la página 14 de dicha revista puede leerse lo siguiente: “Muchos europeos piensan que las causas del retraso comercial e industrial en Europa son más profundas; se deben a un sistema educativo que ha abandonado gradualmente los conceptos de competencia y calidad. Después de las revueltas estudiantiles de los años sesenta, los gobiernos del continente han tratado de liberalizar los sistemas universitarios. El resultado ha sido un aumento geométrico del número de estudiantes, unido a una preocupante caída de la calidad científica. Los alemanes, que antes de la segunda guerra mundial recibían dos veces más premios Nobel que los americanos, sólo han recibido 13 desde 1945. Los Estados Unidos han recibido 113 en el mismo período. El problema de las universidades igualitarias, pero ineficaces, surge ahora como una cuestión política vital. En enero, el ministro de Asuntos Exteriores de la República Federal Alemana, Hans-Dietrich Gensecher, propuso la creación de dos nuevas universidades de “élite”, orientadas hacia la tecnología más avanzada, y esta propuesta ha encontrado general apoyo en el país”. De modo parecido se expresa el distinguido matemático francés Laurent Schwarz en su meditado y estimulante libro “Pour sauver l’université”. “No hay ningún ejemplo de un país desarrollado que tenga una universidad subdesarrollada”, escribe Schwarz (1983) (Ver cita en Grande Covián, 1994, op. cit.).

²⁰⁰ Rama, C. (2007), op. cit, p. 24; por otra parte Chaney (2008), op. cit., afirman que en su opinión, “destacan dos rasgos de las universidades norteamericanas, el afán casi religioso por innovar y mejorar. Por otro lado, la preocupación por la formación integral del alumno”.

²⁰¹ Según afirma Bloom (1987), Nietzsche, fue el filósofo alemán más influyente en los Estado Unidos: “El modelo norteamericano, abigarrado y ecléctico, recogió ideas colegiales de la tradición inglesa; asimiló cuanto pudo de la universidad alemana decimonónica y, algo inspirado en Francia, formuló sus senderos profesionales. Lo inglés circunvoló la cultura para hacerla patrimonio de aristócratas y nobles. El corte alemán encontró cupo en la escolaridad investigativa” (Borrero, 2008c, op. cit, p. 90).

²⁰² Ben-David (1972) dice que: “la universidad norteamericana eliminó la ficción de que la facultad consiste en profesores, esto es en individuos y no en departamentos, no concebidos como nichos individuales, sino instituciones organizadas para crear el equipo eficiente y completo de expertos dedicados a trabajar en común y complementarse con la división de tareas más funcionales que jerárquicas” (Borrero, 2008c, op. cit, p. 90).

5.4.5 El modelo soviético (y cubano): “La universidad estatal”.

Se asemeja al modelo napoleónico, pero mucho más centralizado y dependiente del Estado²⁰³. Las universidades se articulan como brazos del aparato estatal, convirtiéndose en un instrumento funcional imprescindible para la formación ideológica, política, científica y profesional. A este respecto, señala Rama (2007: 20)²⁰⁴, *“ellas estaban focalizadas en la docencia, en tanto que la investigación se localizaba en los centros de investigación que dependían de las academias de ciencia, siguiendo el esquema francés”*.

Estas universidades carecen de autonomía y dependen del Ministerio de Educación y Planificación, que es el que fija sus objetivos, las dota de recursos y fija los criterios de funcionamiento.

Lewin extrajo su pensamiento educativo y universitario del manifiesto consumista de Marx y Engels, fue su conceptualizador inicial y su primer motor. Con la revolución de 1917 se abren las puertas de la universidad a partir de los dieciséis años.

Por su parte, la universidad cubana también es una universidad del poder, sin autonomía y de carácter sólo público. Está muy circunscrita a cada región y últimamente a la municipalidad. Pocas son de cobertura nacional como la universidad del deporte o la pedagógica. Y las universidades están adscritas a los ministerios del ramo (Salud, Cultura, Educación, etc.).

Borrero (2008c: 210) cita la VI Conferencia General de la AIU (Moscú, 1975) en la que una ponencia recogía los rasgos más sobresalientes de la universidad en Cuba: *“Las bases produjeron numerosos cambios estructurales y funcionales, con epicentro en la Universidad de La Habana. Los más significativos fueron: reorganización de las facultades y escuelas; eliminación de las cátedras mediante rediseño de la docencia; introducción de la educación integral de academia y trabajo; creación de la comisión de investigación; supresión del sistema de ingreso al profesorado mediante ejercicios de oposición; vigencia del sistema efectivo de becas y la política de puertas abiertas al profesorado soviético”*.

5.4.6 Otros modelos derivados: El modelo japonés.

Con la apertura del imperio japonés a occidente para hacer suyas el saber y las técnicas de países lejanos y desconocidos, se produjo una fuerte modernización social y una gran renovación universitaria. Todo ello sucedió en lo que se ha denominado el período Meiji, que va de 1868 a 1918, coincidiendo con el final de la primera Guerra Mundial.

²⁰³ Según recoge Borrero, 2008c, op. cit, p. 194: Paul Ricoeur afirma: *“Si bien se considera el funcionamiento de la universidad en todos los países del mundo, claro aparece que la idea de la universidad de la libertad o liberal -de una parte- y la función de la universidad como cuasi servicio público -de otra- constituyen los polos entre los cuales las universidades del mundo entero se encuentran hoy tensionadas, prescindiendo de si sus formas jurídicas (privadas u oficiales) las aproximan a uno u otro extremo”*. Y agrega: *“El modo inglés, educativo; alemán, científico y el norteamericano, progreso, ciertamente corresponden a una idea de universidad. En especial el germano, por haber sido sus filósofos quienes más pensaron la universidad. En cambio, insiste el filósofo francés, la universidad napoleónica y la soviética no demuestran la idea de una universidad. Son una función puesta al servicio de una y otra concepción del Estado”*.

²⁰⁴ Rama, 2007, op. cit, p. 20.

Con la Dinastía Meiji, y en los años siguientes con la Taisho, nacieron las universidades imperiales por ordenanza del Emperador (1885)²⁰⁵. Estas universidades se inspiraron en las alemanas, por su respeto al Estado (de la que es dependiente), por su disciplina y por su misión orientada a la investigación básica y utilitarista, al estilo norteamericano²⁰⁶.

Con el tiempo crecerá el interés utilitario japonés, obligado por las fuerzas sociales e industriales, y la ciencia será aplicada más que pura. Lo que importa es la aplicación del conocimiento, su fundamentación y justificación vendrán después.

Mori Arioni²⁰⁷ abrió los caminos, a lo largo de la gestión ministerial, a la investigación científica y a la formación profesional y vocacional. Se ve así que la renovación universitaria, en Japón, se basó en el modelo alemán y en el modelo francés. A esto hay que añadir el nacimiento y crecimiento progresivo de la universidad privada, que lentamente se va alejando del determinismo estatal²⁰⁸.

El segundo período de la renovación universitaria se produce de 1918 a 1945 en el que la universidad crece vertiginosamente, aumentando el número de sus instituciones y de sus estudiantes. Se lucha por la autonomía y se desvanecen las consabidas barreras entre las universidades oficiales y las privadas, aunque no se avanzó mucho en las libertades, la autonomía y el autogobierno.

El modelo japonés expandió la investigación en las universidades públicas de élite y la docencia profesional en las universidades privadas, con fuerte control de calidad pública²⁰⁹.

- **En síntesis:**

Estos modelos nos interpelan al mismo tiempo que se colocan en la antesala de lo que la universidad hoy quiere, puede y debe ser. Un poco más adelante se verán las fuerzas que tratan de regular, definir su papel y su quehacer. De la mano de Clark analizaremos estas tres tensiones que han condicionado y determinado las universidades a lo largo de su historia: la tensión originada por la propia universidad, el estado y el mercado.

En época de transición, de crisis, de evolución y cambio, está por aflorar el nuevo modelo de universidad. A lo largo de las páginas de esta revisión teórica, irán apareciendo sus principales rasgos y se prestará atención a la nueva estructura que debe implementar para así poder construir y hacer posible el nuevo rol que se le requiere hoy a la universidad.

²⁰⁵ Así, Borrero, 2008c, op. cit, p. 282, indica que fueron creadas en este orden: "Tokyo (1886), la Universidad de Kyoto (1897), la Universidad de Tohoku (1907) y la Universidad de Hokkaido (1918), cuando concluía el primer período universitario japonés que vio el establecimiento del Ministerio de Educación, el Mombusho"

²⁰⁶ Michio (1981) nos señala que *"las universidades imperiales buscaron la ciencia en sí misma y por sí misma, la ciencia fundamental, llevadas del afecto por las aplicaciones científicas posibles, aunque ulteriores"*, tal y como se recoge en Borrero, 2008c, op. cit, p. 282-283: *"El espíritu universitario japonés de fines del siglo XIX se formuló en la ordenanza de 1885"*. Reza así: *"El propósito de la universidad imperial será promover la instrucción en las artes y en las ciencias, e indagar los ministerios del saber de acuerdo con las necesidades del Estado"*.

²⁰⁷ En opinión de Michio (1981), fue el ministro de educación del Japón más progresista.

²⁰⁸ En 1887 se crean las hoy llamadas Tokyo Daigaku, Jungu Kogakukab y Kotem Kokyujo. Posteriormente, Keio (1890) y Waseda (1905).

²⁰⁹ Ver en Rama, 2007, op. cit, p. 19.

6 Nuevo rol de la universidad: tendencias y mejoras.

En este apartado se recogen las principales tendencias de las universidades en los próximos años. Veremos cómo cada una de ellas posibilita, dispone e impulsa a las universidades y a las demás instituciones de educación superior a la colaboración, a la interacción o creación de redes interuniversitarias; nos permiten además, comprender de forma nueva el papel que hoy debe desempeñar la universidad en la sociedad del conocimiento.

6.1 La misión de la universidad.

En las próximas décadas del siglo XXI, las universidades se enfrentan a múltiples desafíos que surgen del proceso de cambio que se viene acometiendo en las IES, a iniciativa propia y demandada a su vez desde múltiples instancias (la administración pública y los gobiernos, la sociedad, las empresas, etc.). Cada vez se les exige que desempeñen más funciones, complejas y heterogéneas, y a menudo, con menos recursos, tal y como señala Altbach (2008: 5)²¹⁰. A consecuencia de ello, las misiones académicas pueden dispersarse y la calidad del trabajo deteriorarse.

La reforma de los sistemas universitarios y de las propias universidades se enfrenta a responder a las necesidades nacionales y no sólo esas, creo que la globalización también las empuja a competir y responder a los desafíos en el ámbito mundial. En este sentido, Moja (2008: 162) dice que *“la redefinición de la educación superior y su rol en un mundo globalizado en el que los desafíos globales necesitan soluciones globales, sigue siendo un reto”*²¹¹.

Más que competir, las universidades y los sistemas deben tender a colaborar, a cooperar entre sí. Hay que superar las desviaciones que provienen del pasado y del aislamiento de las instituciones de educación superior²¹². En la construcción de los espacios de educación superior en las diferentes regiones del mundo, instituciones como GUNI, AIU, EUA, UNESCO, etc. vienen impulsando esta colaboración, encaminada no sólo a que las universidades realicen un trabajo eficiente, de calidad y pertinente en sus respectivos contextos, sino también para que juntas contribuyan a un mayor y mejor desarrollo humano y social.

²¹⁰ Altbach, 2008, op. cit, p. 5.

²¹¹ Moja, 2008, op. cit, pp. 161-168, nos habla de la misión local y global de la universidad: *“La misión fundamental de las instituciones de educación superior tal como están estructuradas en la actualidad consiste en cubrir necesidades nacionales, pero problemas como la reducción de la pobreza, los problemas medioambientales, el terrorismo mundial, la equidad, las enfermedades y los conflictos nacionales continuos atraviesan fronteras nacionales y, por tanto, deben ser abordados mediante estrategias más globales. Hacen falta instituciones que cubran necesidades nacionales e instituciones que cubran necesidades globales. La visión debe articularse desde ambas perspectivas, pero la última suele omitirse”*.

²¹² Que han llevado a las universidades a una batalla feroz por “robarse” a los mejores profesores, a los mejores alumnos. Ver Moja, 2008, op. cit, p. 163. Y añade: *“la negligencia en la cooperación tiene un impacto negativo sobre el trabajo conjunto en agendas comunes que podrían incluir cuestiones de compromiso y desarrollo social”*.

Muchos, como hemos analizado, critican a las universidades en estos tiempos de cambio y transformación por optar por la supervivencia, el aislamiento o ensimismamiento, la competencia con otras instituciones, por resistirse al cambio o avanzar de forma muy lenta²¹³.

Tal y como sugieren Goodlad (1995)²¹⁴ y Zabalza (2002), es necesario diferenciar entre la “institución” y las “funciones” que la institución desempeña o debería desempeñar. Si las instituciones se afianzan en la medida en que se estructuran y generan formas de funcionamiento más o menos estables, las funciones son más flexibles, fluidas y variables.

Esta evolución desigual entre las funciones y las instituciones es lo que en opinión de muchos, ha influido en los cambios demandados a las universidades. Ya hemos visto la gran proliferación de instituciones o proveedores de educación superior ofreciendo de forma más ágil, adaptable, accesible y eficiente lo que en otras épocas ofrecía o debía ofrecer la universidad.

Son numerosas las funciones o misiones que se espera que afronte y desarrolle con rigor y creatividad la universidad, en cuanto institución social; que cada vez más debe afrontar de forma colaborativa, a través de diversas redes locales, estatales y globales, aspectos como:

- **Docencia:** enseñar el conocimiento generado o transmitido, de forma crítica; no quedándose en la mera conceptualización, sino siendo capaz de educar y transmitir valores que contribuyan a crear una mayor cultura de paz, un mundo más justo, solidario y sostenible.
- **Investigación:** generación de nuevos conocimientos, constituye como veremos el pilar central de las universidades. Muchos llegan a afirmar que sin ella no hay universidad.
- **Servicio a la sociedad:** la transmisión y aplicación del conocimiento no debe quedarse en los límites de la propia universidad, debe hacerlo público y contribuir al desarrollo social, medioambiental y económico²¹⁵, y al desarrollo local, regional y global.
- **Innovación:** aportando soluciones reales a los problemas locales y globales de los individuos y las sociedades y no quedándose en la mera elucubración del conocimiento. Entre otras iniciativas es importante señalar la creciente creación de Parques de Innovación: Científicos, Tecnológicos y de Servicio a las Personas, convirtiéndose en foco permanente de progreso técnico y social.

Así, la Comisión Europea (2005), indica que la universidad debe definir de forma nueva los cuatro vértices de su misión: docencia, investigación, innovación y servicio.

Básicamente al luchar por definir la universidad y trazar una orientación clara de la misma podríamos concluir, por un lado, con Sousa (2008): “*Las reformas deben partir del supuesto de*

²¹³ Ver Escrigas, 2008, op. cit, p. XXXII; Moja, 2008, op. cit, p. 161; Wooldridge (1994), cit at Zabalza, 2002, op. cit, p. 36; o como señala Wharton, 1996, op. cit, p. 135: “*La Universidad va a cambiar (...) la cuestión es si podrá preservar su misión esencial*”.

²¹⁴ Goodlad (1995) es cit at Zabalza, 2002, op. cit, p. 35.

²¹⁵ Así lo recoge entre otros muchos autores: El Círculo de Empresarios (2007), op. cit, pp. 9-10; Moja, 2008, op. cit, p. 161: “*las universidades se enfrentan al reto de abordar necesidades que van más alto del marco de los estados nacionales*”; Escrigas, 2008, op.cit, p. XXXII, dice igualmente: “*es también responsable de la creación y transferencia del conocimiento y de aportar con ello, soluciones a las problemáticas globales. La vinculación entre la investigación científica y las necesidades sociales, principalmente para apoyar la toma de decisiones políticas con implicaciones colectivas puede ser explorada y analizada*”; Altbach, 2008, op.cit, p. 7 expone: “*las reformas de Humboldt en Alemania, el auge de las lang grant universities han sido diseñadas para contribuir directamente al desarrollo económico*”.

que en el siglo XXI sólo habrá universidad cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de éstas, habrá enseñanza superior pero no habrá universidad”(Sousa, 2008: 171)²¹⁶. Y con De Ketele (2008: 3): *“Las tres misiones de la ES (enseñanza, investigación y servicio) han de contribuir ante todo a llevar a cabo objetivos tan importantes y urgentes como los objetivos centrales del milenio en materia de desarrollo (ODM)”*²¹⁷. Las universidades deben orientarse y comprometerse con lo social, con el desarrollo local y global, especialmente en los sectores más empobrecidos y necesitados.

Muchos se muestran críticos con estas misiones. En este sentido, Altbach (2008) indica que las misiones de enseñanza e investigación “pueden verse debilitadas por el esfuerzo de ser emprendedoras y tener relevancia en el mercado”²¹⁸. Y Maldonado (2004) sostiene que esas “funciones son una falacia, o en el mejor de los casos, un deseo”²¹⁹.

La colaboración entre las universidades no las aleja de su misión ni las uniformiza; al contrario, es a partir de su propia idiosincrasia, compartiendo con otras universidades lo que le es más propio, en lo que realmente son competentes, cómo encuentran la dirección para crecer, comprometerse y juntas ser fermento en la creación de la sociedad del conocimiento. Mutuamente se pueden ayudar y complementar para lograr de forma plena y competitiva su misión, tal y como lo han expresado los diferentes autores reseñados en el texto o las citas, especialmente como lo señalan la Comisión Europea (2005), Sousa (2008) y De Ketele (2008).

6.2 Hacia un nuevo modelo pedagógico de la universidad.

Si cambiamos las estructuras y la organización se vuelve más plana al mismo tiempo que se centra e impulsa la participación de las personas, desde el punto de vista pedagógico, de cara a la enseñanza universitaria, por ese motivo y por otros muchos que provienen del campo de la psicología, de la pedagogía, etc., la labor educativa de la universidad se ha de centrar en los estudiantes, darles el protagonismo y la participación que deben tener; el estudiante y el docente deberán desempeñar un nuevo papel, así como la docencia universitaria tendrá que renovarse, adquirir más importancia, competitividad, reconocimiento y valoración. La universidad deberá apostar también por la formación a lo largo de la vida. Veámoslo a continuación:

6.2.1 Una universidad centrada en los estudiantes. El nuevo rol de los estudiantes.

En esta encrucijada de cambios y mejoras en el ser y el quehacer de las universidades y de la educación superior, los estudiantes están llamados a ocupar un nuevo puesto, más activo y participativo en las aulas y fuera de ellas, llegando a ser, en palabras del

²¹⁶ Ver Sousa, 2008, op. cit, p. 171.

²¹⁷ Ver De Ketele, 2008, op. cit. También Tandon, 2008, op.cit, dice que: *“Las IES deben examinar críticamente su misión en relación con la contribución al desarrollo humano y social de las comunidades de su entorno y de todo el mundo”*.

²¹⁸ Altbach, 2008, op. cit, p. 5, quien además cita para documentar el análisis, a Clark, 2004; Geiger, 2004 y Ben-David, 1997.

²¹⁹ Maldonado, 2004, op. cit, pp. 76-77, además añade: *“La inmensa mayoría de las actividades que se llevan a cabo en la universidad no son de investigación, sino de simple docencia y administración. De hecho, la universidad no es inmediata ni directamente una empresa que busca crear nuevos conocimientos y correr las fronteras de la ciencia, sino, más básicamente, la universidad ha devenido en una institución cuya primera finalidad consiste en reproducirse y sostenerse a sí misma, como toda institución”*.

Ex Ministro de Educación de España, Ángel Gabilondo, el centro del proceso de convergencia hacia el EEES, su motor y eje²²⁰.

Hemos visto, al hablar de la masificación, que en la actualidad se ha facilitado mucho el acceso a la universidad de forma que nadie quede discriminado ni excluido²²¹, máxime ahora, cuando el perfil del estudiante ha cambiado.

Algunas de las principales tendencias son:

- Facilitar y garantizar el acceso a la universidad, y que éste no sea en función de su status sino que responda a las capacidades de los estudiantes²²².
- Una universidad centrada en el estudiante²²³, lo que conlleva que la docencia se centre en el que aprende, para lo que hay que organizar el currículo, establecer itinerarios, propiciar horarios que permitan compatibilizar el estudio y el trabajo, o incrementar la semipresencialidad. Igualmente habrá que crear espacios y recursos (presenciales y virtuales) para que los estudiantes se encuentren, interactúen, accedan al conocimiento y lo compartan y creen nuevos conocimientos. Deberían participar no sólo en la implantación de los programas sino en su diseño y evaluación.
- Los grupos de estudiantes deberán ser más pequeños²²⁴, precisamente por lo dicho anteriormente. Así será posible una atención más personalizada, se dará mayor protagonismo al alumno y se facilitará el empleo de nuevas metodologías (ABP, aprendizaje colaborativo, etc.).
- Una posición más activa²²⁵ del estudiante en su proceso de aprendizaje y desarrollo universitario, lo que requiere mayor esfuerzo personal; actitud proactiva, marcándose sus propios objetivos y asumiendo la responsabilidad de su formación, tratando de aprender y aprender bien, a través de un aprendizaje más autónomo y autogestionado²²⁶. Requiere el uso de

²²⁰ Gabilondo, 2009b, op. cit: "los estudiantes deben ser el centro de esta convergencia, el motor y el eje del proceso. Tienen que ser los protagonistas de esta reforma. Sin paternalismos debemos confiar en ellos... sin ellos, el EEES se convertiría en una modificación más de los planes de estudio".

²²¹ Se persigue una universidad inclusiva, en la que nadie resulte rechazado o discriminado, independientemente de su status social, económico, cultural, laboral o por su credo, edad o discapacidad. Muchas universidades, además de los requerimientos legales, optan por convertir sus instalaciones en accesibles para todos; diversifican su oferta educativa en horarios de tarde, nocturnos, fines de semana o semipresenciales; ofrecen clases introductorias o complementarias para facilitar el acceso al contenido en determinadas titulaciones o materias; apoyo tutorial y acompañamiento; etc. Ver también en Martínez, 2005, op. cit, y Rodríguez Espinar, 2004.

²²² Tal y como se recoge en el informe del Círculo de Empresarios, 2007, op. cit, pp. 12-17, en el que además se dice que las universidades compiten por los buenos estudiantes, cita el ejemplo de la EEUU: "dicha competencia se hace a través de programas de becas muy completos, en los que lo importante son las capacidades y méritos de las personas". Así se recoge también en la EUA, 2001, Salamanca, op. cit; en la EUA, 2003, Graz, op. cit; COM (2006), 208 final, op. cit; Conferencia de Ministros Europeos de Londres, 2007, op. cit; y en Lovaina, 2009, op. cit, las universidades de investigación sólo aceptan a los estudiantes más dotados (Altbach, 2008:9); y Borrero, 2008f, op. cit, p. 526, dice que la capacidad académica, debería ser la única condición de igualdad.

²²³ Así se recoge en la II convención de la EUA, Graz, Austria, 2003; y en los sucesivos encuentros de universidades y Ministros de Educación de Europa en el proceso de convergencia y construcción del EEES; así la concibe Felipe Pétic, que fue Secretario de Estado de Universidades y ex Rector de la Universidad de Zaragoza, que en 2009, op. cit, en el II Congreso Internacional UNIVEST, impartió la ponencia: "El modelo de universidad centrado en el estudiante". En la IV Convención de la EUA, Lisboa, 2007, op. cit, "se habla de una universidad más centrada en el estudiante, creando ambientes propicios de aprendizaje". También se expresan en estos términos, Bruce, Adell, Fábrega i Vita, Martínez, 2008, op. cit, en la ponencia "La Universidad del futuro, una universidad centrada en el estudiante, UNIVEST, 2008".

²²⁴ Ver Círculo de Empresarios, 2007, op. cit, p. 41; UNIVEST, 2008 y 2009, op. cit; muchas universidades debaten y deciden en estos años cuál debe ser el número máximo de alumnos por grupo (35,40,50, etc.) y por tutoría (entre 8, 20 y algunos más); otras universidades como la de Alkamaar (Holanda) o Linköpings (Suecia) han realizado obras, dividiendo las aulas tradicionales en seminarios, para 10-15 alumnos e implementar el ABP.

²²⁵ Prieto, Morales, 2008, op. cit, pp. 22-23, habla de un alumno más activo, comprometido y responsable.

²²⁶ Ver UNIVEST, 2009, op. cit; Grané, Benito, Bernabeu y Beltrán, 2008, op. cit, en la conferencia de UNIVEST'08: "Experiencias de participació dels estudiants en el disseny i implementació d'activitats curriculars". Y Francisco Michavila, Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la UMP, dice: "Más allá de asistir a clase, examinarse y algunos ser representantes de sus compañeros, hay otras actividades que pueden hacer los

metodologías nuevas que veremos más adelante al hablar de la docencia universitaria.

- Tutorización de los estudiantes. Se viene desarrollando y mejorando mucho la orientación del universitario y la acción tutorial. Con objetivos y modalidades diferentes. Algunos plantean una orientación meramente académica, y otros hablan de orientación psicopedagógica, de necesidades educativas que deben ser atendidas, de interculturalidad y mediación, de orientarle para la búsqueda de empleo y el desempeño profesional o la investigación, de desarrollar el espíritu emprendedor, de educar en valores. Para todo ello surgen múltiples programas y experiencias²²⁷. Y en cuanto a las modalidades las hay que optan por el acompañamiento individual, otras por el grupal, otras por el libre (a petición del estudiante), otras en contar con un tutor que les acompañe a lo largo de la carrera, otras por el mentorazgo, etc.²²⁸.
- La participación de los estudiantes en la vida universitaria, favoreciendo su representación y asociacionismo, dándoles cabida en las estructuras de gobierno de la universidad²²⁹. Desde diferentes instancias se invita a los estudiantes a participar en su universidad y en la transformación de los sistemas universitarios. Vemos, por ejemplo, en Europa cómo se viene impulsando la participación de los estudiantes en el proceso de Bolonia y en el gobierno de la enseñanza superior²³⁰ y si ponemos el caso de un país, España, quiere “situar a los estudiantes en el centro del sistema educativo y ofrecerle un marco institucional para su participación en la política minoritaria”²³¹.
- Cabe mencionar también, experiencias fuera de las aulas ordinarias de clase, entre la que destacaría:
 - El *prácticum*, que es la realización de prácticas en empresas y ámbitos donde se aplique el conocimiento adquirido, se facilite el intercambio de ideas, estrategias y se impulse incluso la innovación.

estudiantes: cogestión de los servicios universitarios, apoyo de las actividades docentes de tipo tutoría, etc.. Son muchas las ventajas que tiene su mayor implicación en la vida de la universidad. Quizá la principal sea que su formación no se limite a adquirir conocimientos sino que se extiende al ámbito de las actitudes y las aptitudes; por ejemplo, con la responsabilidad de hacer que una parcela concreta de su campus funcione. En otro lugar señalan que “los alumnos pueden colaborar en el seguimiento, asesoramiento y apoyo de sus compañeros de los primeros cursos”, en Campus, El Mundo, 14 de enero de 2009, op. cit, p. 4

²²⁷ Programas y experiencias de tutoría, ver en Red-U. Se requiere que los PAT (Planes de Acción Tutorial) se institucionalicen y tengan un contenido claro para profesores y alumnos (Ver Conclusiones UNIVEST 2008, Congreso Internacional de Estudiantes), op. cit; Martínez, 2005, op. cit, afirma que “*el seguimiento al alumno, convierte en cierta manera, a todo el profesorado en tutor*”, y cita a Rodríguez Espinar, 2004, para decir que entiende la tutoría como “*una acción coherente e indisoluble con la labor docente*”.

²²⁸ Véase también en Castillo, Torres y Polanco, 2009, “*Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa. Formación y práctica*”. Y Valdivielso, R. y Sánchez, M., 2009, “*Programa de acción tutorial en el ámbito universitario*”. Estos autores estructuran el conocimiento existente para hacer un buen plan de acción tutorial en la universidad al mismo tiempo que exponen y estructuran diversas experiencias en este campo.

²²⁹ Así lo prescribió, por ejemplo, la “Reforma de Córdoba” (1918) en la que su gran reclamo fue “*el cogobierno universitario*” que implica la participación de los profesores, estudiantes y graduados. Tünnermann, 2008, op. cit, p. 89, cita a Maksabedián, 1971, p. 87 cuando dice: “*Este postulado es la característica de la Universidad Latinoamericana y la diferencia de la europea y estadounidense, que no toleran la participación estudiantil en el gobierno universitario*”. Hoy la situación es bien distinta.

²³⁰ Berlín 2003, III Conferencia de Ministros de Educación de Europa, op. cit.

²³¹ Así lo señala Gabilondo, 2008, op. cit, al impulsar el desarrollo reglamentario del “Estatuto del Estudiante Universitario” y al afirmar además: “*Hay que acabar con la falta de presencia organizada de los estudiantes universitarios españoles en la vida universitaria y en el proceso de construcción del EEES/... donde los estudiantes deberían ser escuchados y tratados como socios co-responsables de este proceso*”.

- La movilidad es un requerimiento básico de la enseñanza superior a escala mundial para favorecer, entre otras muchas cosas, la cohesión social de los pueblos. En Europa éste ha sido y es uno de sus objetivos fundamentales²³². En muchos países es aún una asignatura pendiente. En Europa, de cara al 2020, los Ministros de Educación se han comprometido a que el 20% de los universitarios estudie durante algún tiempo fuera de su país²³³. Llanos indica que es un parámetro de indudable calidad y que una universidad sólo puede aspirar a la excelencia si sus alumnos proceden de diversas regiones, hay una alta proporción de extranjeros y también que la mayoría de profesores se hayan graduado o doctorado en otros centros²³⁴. Es necesario apoyarla con una adecuada política de becas, y trabajar por el reconocimiento de créditos y titulaciones.
- El voluntariado o compromiso social. En algunas universidades, los estudiantes deben completar sus créditos académicos con acciones de voluntariado, durante el curso o en vacaciones. Siguen programas y realizan acciones de desarrollo local y compromiso social con los más desfavorecidos (niños de la calle, programas de salud bucal, etc.)²³⁵.

Por último, cabe indicar que la colaboración de las universidades y la formación de redes interuniversitarias facilitarán y posibilitarán un mayor protagonismo y participación de los estudiantes, compartiendo programas, profesores, recursos; interaccionando mutuamente; transfiriendo conocimientos, buenas prácticas y creando nuevos conocimientos. La movilidad de alumnos y profesores se verá muy beneficiada y facilitada²³⁶. Seguirá siendo importante moverse y trasladarse a otros países, pero aun estando en el propio país, se podrá interactuar con estudiantes y profesores de otras naciones, seguir sus clases, debatir, aprender unos de otros, intercambiar recursos, ideas, proyectos, trabajar juntos, concluir, elaborar informes, diseñar planes y servicios, etc. Esta interacción y colaboración también se debe estructurar, hay que pensar en ella al diseñar la nueva estructura organizativa de la universidad.

6.2.2 El nuevo rol del personal docente.

El profesorado ha de desempeñar un nuevo papel en la universidad a partir de los nuevos requerimientos que ésta tiene²³⁷. Su papel ha evolucionado pasando de ser

²³² Ya en 1999, la movilidad forma parte de los seis objetivos de la Declaración de Bolonia y se recoge e impulsa en las sucesivas Conferencias de Ministros (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007 y Lovaina, 2009) así como en las Convenciones de la EUA. Para ello se han propuesto además, hacer atractivo el Espacio Europeo.

²³³ El exministro español, Gabilondo, 2009, op. cit, pp. 10-11, en el Dossier Universidades de ABC, el 25 de mayo, indica que en España estamos en el 8% pero que asume y se marca el objetivo. Y a escala continental, la movilidad estudiantil "ronda el 10%", tal y como señala Rituerto, 2009, op.cit.

²³⁴ Alejandro Llanos, Catedrático de Metafísica de la Universidad de Navarra, en el Campus, El Mundo, 14 de enero de 2009 aporta estos datos: en el curso 2006-2007, los estudiantes extranjeros matriculados en primer y segundo ciclo eran solamente el 1,94%, cifra muy alejada de las exigencias mínimas de internacionalidad. En el proceso de Bolonia, España ha fallado en la decisión más relevante para la movilidad: el Grado durará cuatro años y el Máster uno. Por el contrario, los países europeos han optado masivamente por el modelo 3 + 2. Respecto al profesorado, el nuevo sistema de acreditaciones y habilitaciones deja al criterio de cada universidad la elección de sus titulares y catedráticos. Como resultado, la endogamia tiende al 100% desde el aproximado 90% actual.

²³⁵ Zabalza, 2002, op. cit, pp. 64-65 habla de actividades formativas extracurriculares y de aportar a los estudiantes "experiencias fuertes" (en las que "aprendan" y "vivan" algo).

²³⁶ Un ejemplo de esta línea es el surgimiento de "Mobi-blog.eu", un weblog para el desarrollo de servicios para los estudiantes móviles que persigue entre otros objetivos, "una comunidad en red de las universidades de Europa".

²³⁷ Palomares, 2007, op. cit, pp. 143-160, señala el nuevo rol que ha de desempeñar el profesorado universitario y expone las competencias que nuclea su perfil profesional ante el siglo XXI; se centra en las competencias básicas

meros transmisores de información a configuradores del currículo y a preocuparse además del alumno como persona, orientarle, para lo cual el profesor debe formarse, disponer y usar nuevos recursos y metodologías y contar con la motivación y la dedicación necesarias.

Un profesor universitario en la actualidad y en el futuro próximo, debe:

- Dar clase, transmitir los conocimientos científicos de forma clara y accesible.
- Interactuar con el alumno para propiciar un aprendizaje significativo, con lo que debe partir de lo que el alumno sabe²³⁸.
- Asesoramiento, apoyo y orientación a los estudiantes, tutorización.
- Trabajar en equipo, coordinarse con otros profesores.
- Desarrollar y supervisar diferentes actividades de aprendizaje en distintos escenarios.
- Emplear materiales didácticos y recursos tecnológicos que permitan una formación semipresencial con apoyo *online*, el uso de plataformas y la participación en redes sociales.
- Tomar parte activa en todas las fases de la planificación y hacerlo de forma colaborativa: en el diseño, en la ejecución o desarrollo y en la evaluación y propuestas de mejora²³⁹. Tal y como indica Zabalza (2002: 35) supone toda una reconstrucción del perfil habitual del profesorado universitario.
- Adquirir una formación no sólo epistemológica, ahondando en el conocimiento de la materia que imparte sino que además se ha de formar en otros campos: pedagogía, psicología, sociología, nuevas tecnologías, investigación, gestión, etc.²⁴⁰.
- Se incrementa la “burocratización didáctica”²⁴¹: elaborar y presentar la programación, asistir a reuniones de coordinación, evaluar el proceso de enseñanza seguido, analizar los logros alcanzados, proponer mejoras.

docentes más relevantes: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; relevancia de los contenidos; comunicación didáctica; uso de las TIC aplicadas a la educación; diseño de la metodología.

²³⁸ Tal y como señala Ausubel (1963,1968,2002), al hablar del aprendizaje significativo. Este planteamiento está desarrollado también por Novak (2004) y Moreira (2006).

²³⁹ Martínez, 2005, op. cit, dice: “Las funciones de este profesorado implican asumir y desarrollar competencias científico-metodológicas y didáctico-pedagógicas, pues ya no basta con ser un buen investigador o director, sino que también ha de ser experto en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica docente”. Y por su parte, Zabalza, 2002, op. cit, pp. 33-36, señala que “la docencia universitaria se ha complicado mucho” y añade: “Por eso se ha hecho patente la necesidad de reforzar la dimensión pedagógica de nuestra docencia para adaptarla a las condiciones variables de nuestros estudiantes. Se nos impone la necesidad de repensar el itinerario formativo que proponemos a nuestros estudiantes (tomando en cuenta la condición de que estamos trabajando por diversas etapas); la necesidad de revisar los materiales y recursos didácticos que ponemos a su disposición para que faciliten su aprendizaje; la necesidad de incorporar experiencias y modalidades diversas de trabajo de forma tal que los propios alumnos puedan optar por niveles de profundización en la disciplina acordes con su propia motivación y orientación personal”.

²⁴⁰ Quesada, 2004, op. cit, p. 46 cita este texto de William Fernando Torres, al hablar de la educación en el mundo global. “¿O será con los docentes –como los que postula Jesús Martín Barbero-, que de ser meros retransmisores de saberes son capaces de convertirse en formuladores de problemas, provocadores de interrogantes, coordinadores de equipos de trabajo, sistematizadores de experiencias y, además, facilitadores del diálogo entre generaciones? Pero estos maestros ¿existen? ¿Y si no, cómo incitarlos a alcanzar el anterior ideal?”. Y como indica Benani, 2008, Embajadora de Marruecos ante la UNESCO, en un artículo de octubre de 2008, en el Boletín nº 38 de GUNI: “Los docentes son elementos transversales en todas las disciplinas, de ahí que la reforma universitaria, de los currículos, requiera una formación de los formadores”.

²⁴¹ Tal y como la denomina Zabalza, 2002, op. cit, p. 35, y la defiende al margen de los excesos y desviaciones: “Llama la atención cómo aceptamos de buen grado los requisitos formales cuando se trata de la investigación (hemos de presentar un proyecto, justificar unos objetivos, establecer un proceso, definir unos instrumentos y unas técnicas de análisis, elaborar un informe, etc.) pero los rechazamos por superfluos e innecesarios cuando se trata de la docencia”.

- Superar el “individualismo”, la “atomización curricular”, la defensa de la “libertad de cátedra”, la “opacidad” de las actividades docentes, según advierte Zabalza (2008: 36).

De forma breve, podemos decir que el nuevo perfil del profesorado le demanda que integre, equilibre y armonice estos rasgos:

- Experto, generalista, orientador, tutor, mentor.
- Docente, investigador, innovador, gestor, miembro de una o varias redes (participante o gestor de las mismas).
- Cada rol requiere: formación, tiempo/dedicación, trabajo colaborativo, uso de las TIC, motivación, reconocimiento e incentivos²⁴².

En las políticas de selección y contratación del profesorado se han de seguir criterios de excelencia y tener en cuenta las capacidades y experiencias de los candidatos. Si las universidades quieren mejorar y competir, en el mejor sentido, deben contar con buenos profesores²⁴³. Al evaluarlos para la docencia, no sólo deben tener en cuenta su competencia científica e investigadora, sino su cualificación docente y su espíritu emprendedor.

Los profesores, cada vez más, participan y se integran en redes. Dicha participación más que a título individual debe ser a título institucional para que lo que se aporte y reciba de la red interuniversitaria, se canalice adecuadamente y sea beneficioso para la institución²⁴⁴. Además requiere dedicación, tiempo para participar, debatir, reflexionar, decidir e implementar el trabajo de la red; dedicación que ha de ser reconocida, incentivada y tal vez, con el tiempo, pagada; incluso debe ser valorada para su acreditación. Es importante formar al profesorado en la gestión y el trabajo en red para que se desenvuelva adecuadamente en la nueva organización; en la nueva estructura que han de conocer, dominar sus características, saber qué se espera de él y cómo debe actuar, desenvolverse; qué competencias debe poner en juego; qué nivel de participación y compromiso es el oportuno, etc.

6.2.3 La docencia universitaria.

La docencia universitaria²⁴⁵ ocupa un lugar central en la misión de la universidad. Se encuentra vinculada desde sus orígenes al ser y al quehacer de la enseñanza superior

²⁴² Junto a la labor docente, de la que ya hemos hablado, debe investigar, en mayor o menor grado, debe implicarse y participar en algunas investigaciones y debe adentrarse en la innovación, en equipos multidisciplinares específicos; además ha de servir a la sociedad trabajando en su cohesión y crecimiento y debe participar en la organización dinamizando y liderando algún equipo o formando parte de algún nodo de la estructura organizativa.

²⁴³ Tal y como señala Juanjo Becena (2006) en el suplemento del MUNDO, 8 de noviembre de 2006, nº 466, al hablar de la política que siguen muchas de las mejores universidades, que en su camino hacia la excelencia, tratan de fichar a los mejores profesores: “En las universidades punteras no son necesarias las homologaciones, los cursos o las acreditaciones, pero no ocurre como en las españolas, donde un 96% de los que obtienen una plaza de funcionarios en un centro ya trabajaban en él, y donde un 70% pugna en solitario por el puesto, según un estudio del CSIC. En EE.UU., el profesorado que se ha doctorado en la misma universidad donde trabaja es del 7% y en Francia del 50%, recuerda Sergio Verdú. Los departamentos de las instituciones que han alcanzado la excelencia deciden qué perfiles docentes o investigadores quieren cubrir, publicitan la plaza a bombo y platillo y dejan que los expertos en la disciplina o un comité de la casa creado al efecto elijan al mejor del mundo. O bien, crean una plaza para contratar a un profesional prometedor o consolidado que les garantice resultados”.

²⁴⁴ Hay redes de docencia, de investigación, de uso de las TIC, de cooperación internacional, etc./...

²⁴⁵ Montañó y Rosselló, 2007, op. cit, p. 5, nos indican la necesidad de reforzar la docencia para afrontar el reto de la construcción del EEES: “La adaptación de nuestras universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el propósito de mejorar la calidad de la educación superior en Europa, nos sitúa frente al reto de reforzar, entre

aunque, en el transcurso del devenir histórico, su importancia, reconocimiento y valoración ha sido desigual²⁴⁶. Hay universidades donde prima la docencia, en otras la investigación, y en otras la innovación y el servicio, ya lo hemos analizado al ver los diferentes modos de ser universidad²⁴⁷.

Hemos analizado los procesos de convergencia de los sistemas de educación superior en algunas regiones del mundo; en todas se da una preocupación por los procesos de enseñanza y aprendizaje, que hay que estructurar mejor para que los estudios sean más comparables y que hay que cualificar adecuadamente para que resulten competitivos, atractivos y beneficiosos para los individuos y las sociedades. Se simplifican las titulaciones para que resulten más comprensibles y útiles para el entorno, favoreciendo el diálogo entre las instituciones, las empresas, la sociedad, los estudiantes y las administraciones para generar el perfil profesional más pertinente que se debe formar.

Se da más protagonismo al alumno, propiciando en él el aprendizaje autónomo, el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak, Moreira) y el aprendizaje colaborativo, entre otros. Se habla no sólo de contenido, sino de competencias y valores que se deben enseñar y aprender²⁴⁸.

Hay que romper los límites de las disciplinas, asignaturas o áreas de conocimiento propiciando un aprendizaje más interdisciplinario y crear incluso programas de formación interdisciplinares²⁴⁹. Es necesario superar lo que algunos denominan la fragmentación del saber.

Las TIC²⁵⁰ abren también un nuevo horizonte para la enseñanza y el aprendizaje. El profesor puede ejercer diferentes papeles: experto, enseñante o tutor. El alumno

otras actuaciones, la planificación de la docencia mediante guías didácticas que faciliten el aprendizaje de nuestros estudiantes".

²⁴⁶ El informe Dearing, 1997, op. cit, en la recomendación 14 indicaba: "El establecimiento de la docencia en enseñanza superior como una profesión por sí misma, no como un complemento a la actividad investigadora, está en la base de las recomendaciones; para ello deben establecerse institutos profesionales para la enseñanza de la Pedagogía, destinada a futuros profesores de Enseñanza Superior". Hay universidades que cuentan con programas de formación y apoyo a la docencia (Ver Universidad de Rovira i Virgili, España; Universidad la Salle, ULSA-DF, México; etc.) No dejan de ser altamente significativas y cuestionadoras las conclusiones de Fairweather (1993) citado por Cabrera, 2000, op. cit, en las jornadas de Intercambios de Experiencias de Mejora en las Universidades, celebradas en Valladolid (UV) del 21 al 23 de junio de 2000; se estudió la conexión entre enseñanza y los sueldos de 8.383 profesores de 424 instituciones universitarias, y se llegó a lo siguiente: "... los profesores que se dedican más a la investigación y a la publicación y menos a la docencia, son mejor remunerados...". Muchos sistemas de evaluación y de acreditación de la carrera docente han primado más los parámetros de la investigación, publicaciones, etc. que los de la docencia. El mismo profesor Cabrera (2000) señala que la tendencia es poner como punto focal de la evaluación de calidad y de la acreditación el desarrollo del estudiante y en los indicadores que documentan logros: "desarrollo cognoscitivo, preparación para el empleo, satisfacción de los egresados y satisfacción de las compañías con la calidad de los egresados".

²⁴⁷ Modelo francés, modelo alemán, modelo americano, soviético, etc.

²⁴⁸ Escrigas, Directora ejecutiva del Secretariado de GUNI, 2008, op. cit, dice al respecto: "Se hace necesaria también la introducción de nuevos contenidos curriculares transversales en los programas de educación superior que equipen a las personas con nuevas herramientas más adecuadas al contexto en que ejercerán su actividad profesional. Comprender al individuo y a la sociedad en la que se vive es la base para una nueva contribución a la construcción social". Y Zabalza, 2002, op. cit, p. 64 habla de incorporar al currículo "actividades formativas extracurriculares". Ver también la Red Talloires, en la que 54 universidades comparten conocimientos y buenas prácticas de compromiso social de los universitarios, con programas, itinerarios y acciones que favorecen el desarrollo local y la cooperación.

²⁴⁹ También Escrigas, 2008, op. cit, reclama una visión más interdisciplinar y holística del conocimiento: "En la emergente Sociedad del Conocimiento, quizás uno de los retos más importantes se deriva de la comprensión misma del concepto de conocimiento. Es necesario romper con la hegemonía del pensamiento único que parece avanzar con rapidez en la sociedad globalizada. Estamos viendo cómo las fronteras entre disciplinas se desdibujan y cómo necesitamos vincular distintas áreas de conocimiento, antes parceladas, para entender problemas complejos. Estamos ante la necesidad de volver a los modelos de comprensión de la realidad donde las áreas del saber se entrelazaban, en una visión holística de la realidad". En el informe 2007 del Círculo de Empresarios, op.cit, se indica: "aumentar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad". En el Encuentro Internacional de Rectores de Universidad, Sevilla (2005), op. cit, y en el Informe CINDA, 2007, op. cit, se recomienda fomentar la interdisciplinariedad como forma innovadora de organizar la investigación y la docencia.

²⁵⁰ Johel Brown Grant, 2005, op. cit, pp. 1-21 analiza los problemas que dificultan su incorporación a la docencia universitaria (falta capacitación didáctica y técnica; también debemos contemplar la actitud ante las TIC, así, Salinas,

puede superar las barreras del espacio y el tiempo, compaginando incluso el trabajo con el estudio²⁵¹. Todos coinciden en la importancia de la formación semipresencial (*"blended learning"*) con apoyo *online*. La estructuración de los programas en créditos ECTS así lo reclama y las posibilidades de la globalización así lo requieren²⁵².

Todo ello va a requerir, está requiriendo ya un cambio en la organización del currículo, de las aulas, de los recursos físicos y virtuales²⁵³, de la participación de los estudiantes, del quehacer del profesor. Habrá que buscar o diseñar la metodología y la planificación más adecuada a los nuevos requerimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje²⁵⁴. Hay que propiciar una enseñanza más centrada en el aprendizaje²⁵⁵.

No debemos olvidar que es necesario que la docencia esté en relación con la investigación, entre ambas debe existir un vínculo fuerte²⁵⁶. Para ser capaz de cumplir su misión central que es la formación de las personas a todos los niveles, se requiere *"un grupo amplio de personas que dediquen parte de su trabajo al seguimiento de los últimos desarrollos científicos e incorporarlos después a la enseñanza"* (Andino, 2004).

Entre las tendencias metodológicas más relevantes podríamos señalar:

- Formación universitaria basada en competencias²⁵⁷.

2002, habla de escepticismo, resistencia, hostilidad ante las TIC; falta motivación y estrategias para su incorporación y uso), para lo que aporta unas soluciones: articular una política institucional de innovación, impulsar la formación y apoyo a los docentes, mejorar la comunicación interinstitucional, desarrollar un plan de incentivos académicos, económicos, laborales, tecnológicos y mejorar la logística e infraestructura.

²⁵¹ Silvio, 2001, op. cit, nos habla de universidades virtuales móviles y cita a Oblinger and Rush, 1998, cuando afirma que la computación móvil puede ser una poderosa estrategia para transformar los ambientes de aprendizaje de muchas universidades, que poseen un gran número creciente de estudiantes adultos que trabajan generalmente fuera del campus. Ellos necesitan interactuar a su propio ritmo desde diferentes lugares.

²⁵² Manuel Area, catedrático de Tecnología Educativa de la ULL, 2009, op. cit, pp. 1-78, presenta múltiples recursos para la educación mediante las TIC; destaca algunos recursos colaborativos: los *"círculos de aprendizaje"* que pretenden desarrollar ambientes de aprendizaje colaborativo entre clases distintas próximas o lejanas, creado por M. Reid de la Universidad de UCLA (California, USA). Las redes informáticas entienden la educación y facilitan el acceso; el profesor no es la única fuente de conocimiento, permite la búsqueda, el análisis, la relaboración, facilita y potencia la interacción y permite como nunca la colaboración entre docentes y estudiantes. La Web 2.0 crea redes sociales y posibilita el acceso libre a la información, comunicarse multidireccionalmente, compartir conocimientos, información cambiante en continua evolución. Los Informes Horizon, 2007, 2008 y 2009, 2010, 2011, op. cit, nos ofrecen las tendencias emergentes de las TIC y las posibilidades que aportan para la comunicación y la colaboración entre docentes, aulas y campus.

²⁵³ En la última década se vienen constituyendo redes y organizaciones de cooperación internacional, en el campo de la educación virtual, a distancia o *e-learning*, como es el caso de: RIBIE, AIESAD, OUI, COLAM, RIFET, CREAD, CUED, UNED, Cátedra UNESCO sobre *e-learning* de la UDC, UNIVERSIA, la Organización Virtual Educa, EduEspaña, ASIVE, etc.

²⁵⁴ Zabalza, 2002, op. cit, pp. 63-65, cita a Beernaert, 1995, cuando expone que las actuales circunstancias culturales, científicas y laborales reclaman del currículo una apuesta clara para reformar al menos estos aspectos: ir a modelos interdisciplinares, en los que las disciplinas se complementen y se favorezca el trabajo en equipo del profesorado; sistemas creativos de enseñanza, abiertos al cambio, que propicien la adaptación y el trabajo autónomo; incorporar las TIC tanto para la enseñanza como para el aprendizaje; métodos de aprendizaje que conduzcan al trabajo activo y autónomo.

²⁵⁵ Prieto (Coord), Blanco, Morales y Torre, 2008, op. cit, pp. 17-27, exponen y argumentan por qué nos debemos centrar más en el aprendizaje de los alumnos, que es lo realmente importante; citan a Ferraté, rector de la UOC, 2001, cuando afirma *"no quiero profesores que enseñen, sino alumnos que aprendan"* y a Mohanan, 2005, cuando dice: *"si no ha habido aprendizaje, no ha habido enseñanza; y de manera semejante, si al aprendizaje le falta calidad, en esa misma medida, la actividad docente no ha tenido éxito"*.

²⁵⁶ Pero sin olvidar, como señala Borrero, 2008f, op. cit, p. 478: *"En la universidad no basta saber, sin saber enseñar"*.

²⁵⁷ Ver documentación Tuning en: www.tuning.unideusto.org/tuningen/; Prieto (Coord.), 2008, op.cit. pp. 31-58 en las que Blanco reconoce que esta formación es un instrumento útil para articular la relación entre el mundo educativo y el laboral; también Villa y Poblete (Dtores), 2008, op. cit, pp. 1-338, exponen cómo abordar el aprendizaje basado en competencias y cómo evaluarlas.

- Aprender de forma cooperativa, aprendizaje colaborativo, aprender entre iguales; consiste en construir el conocimiento entre todos los alumnos que conforman un grupo²⁵⁸ y todo lo que conlleva aprender a trabajar en equipo.
- El aprendizaje basado en problemas (ABP o *PBL: Problem Based Learning*) en el que se propone la utilización de situaciones problemáticas, próximas a la vida real, como estímulo para que se desencadene el proceso de aprendizaje²⁵⁹.
- El método del caso: en el que partiendo de una situación real, los estudiantes deben buscar, seleccionar y analizar la información para posteriormente reflexionar y posicionarse con respecto a ella²⁶⁰.

Sin duda, todas estas metodologías se pueden abordar en el seno de las universidades, facultades o materias, pero se verían muy enriquecidas y potenciadas si se abordaran de forma colaborativa, en redes interuniversitarias. Ya existen redes de apoyo a la docencia, en las que se comparten y debaten conocimientos y experiencias sobre la docencia universitaria, se organizan seminarios, y congresos, se comparte vía internet: información, buenas prácticas, recursos, publicaciones, etc. Algunas de estas redes son: la RED-U²⁶¹ (Red Estatal de Docencia Universitaria); la ICED²⁶² (*International Consortium for Educational Development*); la Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y EEES²⁶³. De la misma forma se pueden crear otras redes más específicas para compartir conocimiento sobre el aprendizaje por competencia, estudios de casos, metodologías como el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas, en inglés *PBL*), etc. O bien, otras redes de recursos teológicos, didácticos, documentales que apoyen el quehacer pedagógico de las universidades integrantes. Estas redes serían igualmente válidas y útiles tanto para los profesores como para los alumnos, así como para los directivos y PAS.

6.2.4 La formación a lo largo de la vida.

En las últimas décadas, las universidades han incrementado su oferta de formación a lo largo de la vida, convirtiéndose ésta en el eje de su plan estratégico y de sus políticas e innovaciones²⁶⁴.

²⁵⁸ Prieto, catedrática de la UAM, 2008, op. cit, pp. 117-131, habla de los efectos positivos del aprendizaje cooperativo: beneficios académicos, psicológicos y sociales; favorece la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, mejora los resultados académicos, genera comunidades de aprendizaje.

²⁵⁹ El ABP tuvo su origen en la Facultad de Medicina de McMaster, Ontario, Canadá. Ha llevado a las universidades, que así trabajan, a dividir sus grandes aulas con tabiques y crear seminarios, dotarlos de recursos, ampliar los ejemplares de las bibliotecas, a contar con más profesores, con varios perfiles (especialistas, generalistas y tutores). Así trabajan por ejemplo en las universidades de Alkmaar (Holanda), Linköpings (Suecia), McMaster (Canadá). Es una metodología que conozco de cerca. He visitado esas universidades y otras que trabajan con ABP, he participado en varios seminarios formativos como alumno y como profesor, he impartido varias ponencias en diferentes foros y coordiné el I Congreso Internacional de ABP en España (2000); Ver también Prieto (Coord), 2008, op. cit, pp. 91-115; Barros et al, 2005, op. cit nos expone el modelo ABP seguido en la Universidad de Tampere. No en todas las universidades se implementa por igual el ABP, existen adaptaciones muy diversas: sólo se sigue en algunas asignaturas, en un nivel (en primero, en tercero de carrera ...), etc.

²⁶⁰ Martínez, 2005, op. cit, cita a Benito, Bonson e Icarán (2005) para presentar esta metodología activa.

²⁶¹ Red española, a semejanza de las que existen en la Comunidad Europea (PEDA-foro, en Finlandia; DGMD en Alemania; SWED-Net en Suecia, etc), así como en EE.UU (POD), India (NetSED), etc. Sus objetivos son, entre otros: promover la comunicación entre los profesionales de la docencia universitaria, impulsar su formación docente, intercambiar experiencias y recursos. Ver enlace en: www.redu.um.es

²⁶² Consorcio Internacional para el Desarrollo Educativo. Promueve el desarrollo educativo a nivel mundial. El ICED es una red de redes, dado que sus miembros son las organizaciones o redes nacionales relacionadas con la promoción de las buenas prácticas en la ES. Ver enlace en: www.osds-uwa.edu.au/iced

²⁶³ Ver enlace en: www.redu.um.es/red_u/2/

²⁶⁴ Tal y como señala Delors, 1996, op. cit, capítulo V: "La formación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI".

Supone a las instituciones de educación superior, afrontar cambios significativos en su organización, en su diálogo con el entorno, en sus recursos y metodologías, ya que la formación a lo largo de la vida requiere un diálogo permanente con el entorno para conocer sus necesidades y demandas, requiere estructuras flexibles y descentralizadas para responder mejor a ellas y estructurar de manera abierta, flexible y cambiante el currículo de los diferentes programas de formación; además, deberán emplear nuevos recursos metodológicos que tengan en cuenta el itinerario formativo seguido por cada estudiante, sus conocimientos y experiencias, su diversidad, y que conecte los nuevos conocimientos con su práctica y con las principales dimensiones de la vida²⁶⁵.

Sin duda, las universidades habían generado algunos productos y algunas estructuras para dar viabilidad a la formación continua. Se elaboraron muchos cursos de formación superior a nivel de experto o máster; se crearon los Cursos o Universidades de Verano o Invierno; hace décadas se diseñaron los ICE's y más recientemente los Centros de Formación Continua o de Postgrado; algunos surgieron al amparo de las diferentes facultades y otros nacieron o evolucionaron a formar parte de la estructura central de la universidad, con un vicerrector a la cabeza, para dar desde ahí, cobertura a todas la facultades y demás centros e institutos de la universidad.

Todo ello surgió más como una oferta pensada, diseñada y ejecutada desde la universidad, sin tener demasiado en cuenta las necesidades y demandas del entorno y de la sociedad en general.

Numerosas organizaciones internacionales se han interesado y han impulsado la formación continua, a lo largo de toda la vida, a través de encuentros de trabajo, informes o declaraciones con mayor o menor grado de acatamiento. Así es de destacar, la UNESCO, la OCDE, el Consejo de Europa, el IESALC, la ICMES y especialmente, en el contexto europeo, a partir de la Declaración de Praga (2001), en la que se añade, a los objetivos acordados en Bolonia (1999) el de que las universidades participen y asuman el reto de la formación a lo largo de toda la vida. Y así lo van ratificando y estructurando las sucesivas Conferencias de Ministros de Educación Europeos y las Convenciones de la EUA²⁶⁶.

La formación a lo largo de la vida (*"long life learning"*) conlleva algunas modificaciones en la concepción y en el modo de ser universidad:

- Se incorporan a la universidad nuevos alumnos, más heterogéneos, con edades, formación y experiencias muy diversas.
- Se demandan nuevos programas: generalistas o de especialización, o de habilidades o competencias, o enfocados a la innovación o a la investigación. Programas de diferente espectro y duración. Hoy se habla de itinerarios, formación a medida, etc.
- Fuerte orientación al mercado y a la profesión.

²⁶⁵ A este respecto, la OCDE, 2009, op. cit, p. 67, dice: *"La formación a lo largo de la vida es desde hace varios años un objetivo nuclear de las políticas de educación y de formación, que implica organizar un aprendizaje que acompaña el itinerario de cada individuo y toca las principales dimensiones de la vida"*.

²⁶⁶ En el EEES, en la II Conferencia de Ministros de Educación de Europa, celebrada en Praga, 2001, op. cit, entre los tres nuevos objetivos que se añaden a los de Bolonia, está el de contribuir al *"aprendizaje a lo largo de la vida"*. En las sucesivas conferencias se ratifica dicho compromiso, ver Declaración de Berlín, 2003, op.cit, y la Declaración de Lovaina, 2009, op. cit, en la IV Convención de la EUA, Lisboa, 2007, op. cit, en sus conclusiones se indica que la formación continua debe contribuir al desarrollo regional y en la V Convención de la EUA, Praga, 2009, op. cit, se habla de que se requiere una universidad más abierta, flexible, moderna; ... que promueva la flexibilidad de respuesta, dado que ha de formar a una mayor y más diversa población de estudiantes.

- Se diferencia la formación básica o inicial, que son los estudios de grado con la formación continua: postgrados, máster, doctorados/...
- Se rompe el marco de lo meramente académico, la oferta tradicional de las universidades y se ofrecen cursos, jornadas y seminarios de muy diverso tipo.
- Se colabora con el entorno y con las empresas surgiendo nuevas figuras: universidades corporativas; universidad de mayores, universidad de la discapacidad; escuelas de liderazgo; escuelas de negocios.
- Se modifican los formatos de enseñanza: presencial, semipresencial con apoyo *online* o virtual y se implementan nuevas metodologías con nuevos apoyos y recursos, que permiten un aprendizaje más autónomo y colaborativo e incluso más significativo.
- Nuevas formas de acreditación, reconocimiento de crédito y acciones formativas, incluso se buscan fórmulas para convalidar la experiencia, el desempeño, con el reconocimiento académico²⁶⁷.
- Se propicia el emprendedurismo, la creación de empresa y se da apoyo, formación específica; se le ofrece espacio, recursos y asesoramiento.

Todo este nuevo escenario abre un sinfín de posibilidades de colaboración entre las universidades y para la creación de redes:

- Cursos y postgrados en colaboración.
- Reconocimiento de títulos.
- Obtención de recursos financieros para sacar adelante programas formativos conjuntos.
- Enriquecimiento de los programas: con profesores de los diferentes contextos, alumnos más plurales y los recursos propios de cada universidad participante, que se comparten (bibliografía, documentación, etc.).

La OCDE²⁶⁸, en su informe de 2009, señala **cuatro ejes fundamentales con respecto a la formación a lo largo de toda la vida**:

1. Una perspectiva sistémica: es la característica más significativa de la formación a lo largo de la vida. Su lógica consiste en examinar la demanda y la oferta de formación en el marco de un sistema que contempla toda la vida y todos los tipos de aprendizaje, formales y no formales.
2. Centradas en el aprendizaje: supone orientar las políticas educativas conocidas y centrarlas en el aprendizaje.
3. La importancia de la motivación por aprender: es el fundamento esencial del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Desarrolla la capacidad para aprender gracias a las prácticas y a la autoformación (aprendizaje autónomo y autogestionado).

²⁶⁷ Las instituciones deben dar más participación a los clientes (estudiantes, empresas, sociedad) a la hora de diseñar y estructurar los programas y para establecer itinerarios de formación más adecuados a las circunstancias individuales y colectivas de los estudiantes. Es lo que muchos denominan una formación a medida que tenga en cuenta la formación y la experiencia de las personas que acceden a ella y se les reconozca, convalide y valore. Vemos cómo en las diversas regiones del mundo, en las mejoras de las universidades, se contempla el reconocimiento de la experiencia y conocimientos adquiridos en el desempeño, lo veremos un poco más adelante.

²⁶⁸ Ver informe "L'Education aujourd'hui: la perspective de L'OCDE", 2009, op. cit, p. 68.

4. La pluralidad de los objetivos de formación: se deben integrar múltiples objetivos: desarrollo personal, desarrollo cognoscitivo, objetivos económicos, sociales, culturales y de posible evolución de sus prioridades en los diferentes períodos de la vida.

Y por otro lado, **establece cinco orientaciones**²⁶⁹ para la reforma de las políticas educativas, algunas de las cuales resultan de interés para el objeto del estudio, dado que establece e impulsa la colaboración entre las instituciones universitarias y demás proveedores. Dichas orientaciones son:

1. Mejorar el acceso, la calidad y la equidad.
2. Inculcar a todos las competencias básicas.
3. Reconocer todas las formas de aprendizaje y no sólo los cursos formales, reconocer incluso la experiencia tenida en el seno de la familia, la comunidad o el trabajo.
4. Movilizar los recursos y repensar su asignación.
5. Instaurar una colaboración con los diversos proveedores o *partners*.

Se trata de una formación que no se debe limitar sólo a lo largo de toda la vida profesional de los individuos sino que debe extenderse a lo largo de toda la vida.

Hoy día se reclama más apertura, más diálogo y más colaboración con el entramado social y con las empresas para afrontar este reto que abre muchas nuevas expectativas a la universidad. La sociedad y las empresas, inmersas en la sociedad del conocimiento, reclaman una formación más amplia, competitiva, progresiva y continua de sus ciudadanos y de sus profesionales. La universidad y las instituciones de educación superior no pueden, ni deben seguir dando la espalda y organizar los estudios y las ofertas de formación de forma unilateral. Las instituciones deben dar más participación a los clientes (estudiantes, empresas, sociedad) a la hora de diseñar y estructurar los programas y para establecer itinerarios de formación más adecuados a las circunstancias individuales y colectivas de los estudiantes. Es lo que muchos denominan, como ya hemos avanzado, una “formación a medida”, que tenga en cuenta la formación, la experiencia de las personas que acceden a ella; se les reconozca, convalide y valore. Vemos cómo en las diversas regiones del mundo, en las mejoras de las universidades, se contempla el reconocimiento de la experiencia y lo aprendido en la práctica, en el desempeño.

En este contexto están surgiendo las universidades corporativas, que ya hemos expuesto y analizado; es ahí donde se circunscribe además la oferta de un gran número de proveedores de educación superior, ante los que las universidades están llamadas a desempeñar un papel nuclear.

En esta formación a lo largo de toda la vida la colaboración de las universidades entre sí es esencial. Cada uno puede compartir a este respecto sus competencias más esenciales y diseñar e implementar programas altamente competitivos que cada universidad, en sus contextos, adecuará. Nuevamente, debemos aludir a que, para que esto sea posible, la estructura organizativa de la universidad debe cambiar, hacerse permeable y disponerse para la colaboración, el intercambio, la creación de nuevos programas, de nuevos servicios, de nuevos estudios de investigación sobre las tendencias, resultados y mejores prácticas de estas acciones.

²⁶⁹ Ver informe OCDE, 2009, op. cit, pp. 71-73.

6.3 Hacia un nuevo modelo organizativo y estructural de la universidad. Mayor colaboración intra e interuniversitaria.

En este apartado analizaremos cómo la propia universidad reclama un nuevo modelo organizativo. En su cambio y configuración, la autonomía es fundamental. Ésta le permitirá tomar decisiones, definir sus metas, sus prioridades, su estructura, su estrategia. La unidad de funcionamiento debe ser la universidad y no un departamento o facultad, debe existir un equilibrio entre autonomía e interdependencia para garantizar un proyecto altamente competitivo y no fragmentado. La universidad ha de renovar su organización interna y externa para fortalecerse, afrontar los nuevos retos, responder con eficacia a las nuevas demandas y necesidades, asociarse y colaborar con otras universidades y entidades. Una pieza importante en este proceso de transformación de la organización universitaria es la financiación de la misma, cómo diversificarla e incrementarla, de forma que haga posible, viable y sostenible la misión de la universidad. Analicemos estas tendencias:

6.3.1 La autonomía universitaria.

La autonomía de la universidad²⁷⁰ es una preocupación que arranca desde los orígenes de la propia universidad y es algo por lo que ha luchado a lo largo de su historia, sin obtener nunca el éxito que necesitaba y necesita para afrontar los desafíos del pasado y a los que ahora se enfrenta. Hemos visto a lo largo de estas páginas cómo se le exige a la universidad que se adapte a los cambios, e incluso, que se reinvente; para ello, es necesario concederle un alto grado de autonomía para que sea responsable y corresponsable de su diseño, de su implementación y desarrollo y de su evaluación continua para mejorar progresivamente y adaptarse de forma pertinente, comprometida y crítica a los requerimientos actuales y futuros²⁷¹.

Un ejemplo claro de la tensión vivida entre la universidad, con sus fines y organización propia, y el Estado y demás fuerzas sociales deseosas de controlarla, es en América Latina, la Reforma de Córdoba de 1918. Ésta replanteó las relaciones entre la universidad, la sociedad y el estado. Tal y como señala Tünnermann, 2005: *“Córdoba trató de separarla del Estado mediante un régimen de autonomía, definiéndola de forma amplia: implicaba reconocer el derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, sin interferencias, la libertad de cátedra, la designación de profesores por criterios puramente académicos que garantizaran su idoneidad, la dirección y gobierno de la institución por los propios órganos directivos, la aprobación de planes y programas de estudio, elaboración y aprobación del presupuesto universitario e incluso la búsqueda de financiación para autofinanciarse”* (Tünnermann, 2005: 8-9)²⁷².

Con todo, aún hoy, no existe un criterio común, aceptado por todos, sobre el sentido y el alcance que debe tener la autonomía universitaria. En esta dirección y esfuerzo por definir un marco claro, debemos citar a la AIU (Asociación Internacional de Universidades)²⁷³ que en 1996, declaró que las universidades pueden realizar de forma

²⁷⁰ Alfonso Borrero, 2008, S.J., ex Rector de la Universidad Javeriana de Bogotá, la califica como “*derecho connatural*”, aunque requirió de ejercicios meritorios que la respetasen. Ver también en Tünnermann, 2005, op. cit, p. 4.

²⁷¹ Tünnermann, 2005, op. cit, p. 25 dice que es preciso “*evolucionar de un concepto de autonomía de simple defensa a otro más dinámico de afirmación, de presencia de la universidad en la vida de la sociedad, pues la universidad es demasiado importante para que se le permita el aislamiento*”, sobre todo en la actualidad, cuando se ha constituido en plataforma sobre la cual se articula el desarrollo económico y social, político y cultural. El debate al respecto apenas tiende a reiniciarse.

²⁷² Ver en Tünnermann, 2005, op. cit, pp. 8-9; también en López, 2005, op. cit, p. 2.

²⁷³ Ver AIU, 1966, op. cit, en su IV Conferencia de la Asociación Internacional de Universidades, celebrada en Tokio. Tünnermann, 2005, op. cit, p. 10, recoge lo que agrega el Consejo Ejecutivo de la UDUAL, 1966, a la declaración de

satisfactoria su misión cuando se sienten libres para tomar decisiones en las siguientes áreas:

1. La universidad debería tener el derecho de escoger a su personal.
2. También poder escoger a sus estudiantes.
3. Las universidades deberían elaborar sus propios programas y ser capaces de decidir el nivel requerido para cada título y diploma; en aquellos países donde los títulos, los diplomas y la práctica profesional están definidos por la ley, las universidades deberían participar de manera efectiva en la definición de sus programas y niveles de educación.
4. Cada universidad debería decidir sus programas de investigación.
5. La universidad es libre dentro de límites generosos para distribuir su presupuesto (ingresos financieros de varios tipos) y recursos (edificios, equipamiento) entre las actividades desarrolladas para el cumplimiento de su misión.

Ahora bien, estos criterios y otros, los debemos combinar con equidad y responsabilidad, con la disposición de dar cuenta a la sociedad de por qué hemos escogido uno u otro y de la ponderación, orden y proyección que le hemos dado a cada uno. Sigue siendo ésta una asignatura pendiente, históricamente muy debatida, exigida, recriminada, torpedeada o dificultada.

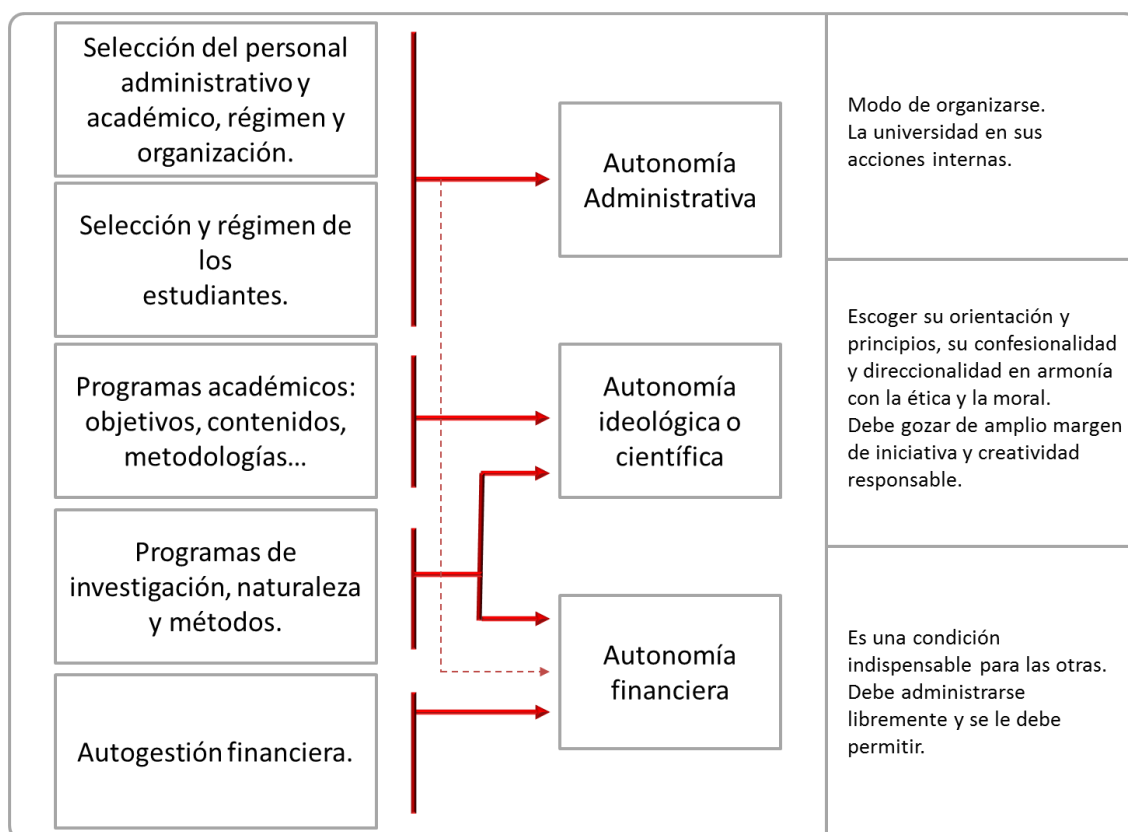
Básicamente, la autonomía que se le concede a la universidad²⁷⁴ para su gobierno, debe girar en torno a: la **docencia** (transmitir los conocimientos libremente, definiendo las asignaturas, su contenido, objetivos y metodología y su peso en el currículo), la **investigación** (elegir los campos de investigación y sus colaboradores), la **administración** (libertad para crear y manejar sus órganos de gestión y gobierno, definir sus planes y estrategias), la **financiación** (búsqueda y uso de los recursos) y el **personal** (tanto el PDI como el PAS). Deberá ejercer esta autonomía con responsabilidad y como muestra de ello deberá informar y realizar una gestión transparente y crítica²⁷⁵.

En la Figura 8 que se presenta a continuación, aparecen interrelacionadas las principales áreas de la autonomía universitaria y cómo se comportan y relacionan entre sí. Mutuamente se implican, condicionan y adquieren relevancia. Es importante abordarlas progresivamente, sin descuidar ninguna, tratando de evitar sesgos, desviaciones y opciones no éticas ni equitativas, con la responsabilidad del que, además del ejercicio de su autonomía, debe rendir cuenta de ello a la sociedad.

Tokio: "La autonomía y su cabal ejercicio estriban también en el espacio del recinto universitario, que ha sido inviolable desde hace siglos y que si ahora no lo es por dictado de la ley, sí lo es por mandato de la historia y de la tradición, ya que constituye una garantía para la dignidad de profesores y estudiantes en el libre ejercicio de su vida universitaria".

²⁷⁴ Así, por ejemplo, en España, el exministro de educación, Ángel Gabilondo, 2008, op. cit, ante su primera sesión en el Consejo de Universidades, al hablar de la nueva ley dijo: "La LOMLOU nos permite construir una universidad más autónoma en el diseño de sus planes de estudio, en su gestión o en su funcionamiento interno, y más responsable que nunca, evaluada por objetivos y con la calidad como principal guía en el diseño y ejecución de sus políticas".

²⁷⁵ Tenemos, por ejemplo, el caso de Finlandia, que en 1998, en su legislación le concedió más autonomía a las universidades y mayor participación social; tal y como señalan Quesada, Murcia y Barrera en 2004. Por otro lado, tampoco es fácil salirse de la dicotomía de orientarse al mercado y la autonomía corporativa. En el primer caso, la universidad tiende a convertirse en una empresa cuyo principal fin es producir ganancias y en el segundo, la universidad deja de ser una institución de y para la sociedad y pasa por convertirse en una institución de y para los integrantes de la comunidad universitaria. Se debate entre el autoritarismo y el exceso de control y la independencia. Es necesario ejercer una autonomía con un sistema de control que armonice su libertad con la obligación de rendir cuentas sobre los logros y fracasos. La evaluación institucional, lejos de dañar o restar autonomía, la garantiza y le da viabilidad y progresión.

Figura 8: Ejes de la autonomía universitaria. (Elaboración propia) ²⁷⁶.

Las mejores prácticas apuntan a que la autonomía no es un fin, sino un medio. A este supuesto Tünnermann (2005: 11) dice: *“es una herramienta que puede ser eficaz o no para que las universidades cumplan sus funciones. Cuando el medio se confunde con un fin se produce un uso defectuoso o abuso, como la intangibilidad física de edificios o personas, o ser refugio de apáticos e ineptos que huyen de toda evaluación”*.

En Europa y en otras partes del mundo, las universidades chocan con legislaciones muy rígidas y restrictivas²⁷⁷. Todo está regulado, hay demasiado papeleo y burocracia en todos los procesos del quehacer universitario. Todo ello conduce inexorablemente a uno de los grandes peligros de la universidad actual, que es su homogeneización. Las universidades terminan pareciéndose unas a otras, ofreciendo los mismos productos y siguiendo las mismas dinámicas. Pero, para que la universidad sea competitiva y atractiva, debe romper esa tendencia y marcar sus diferencias, sólo si es diferente, será útil y atractiva²⁷⁸. El EEES, la EUA y otras regiones han empujado a sus universidades a competir, para ello deben ser capaces de diferenciarse, deben poder

²⁷⁶ Inspirado en Borrero, 2008f, p. 471; IAU, Tokyo, 1965; Hetherington, 1965; Tania Díaz, 1974; Gairín, 1994; Borrero, 2008f, op. cit, p. 489, cita la Declaración Universal de la Autonomía Universitaria suscrita por la IAU en Tokyo, 1965: *“Toda profesión deseosa de reclutar graduados universitarios para su servicio –dice Sir E. Hetherington- debe concluir reconociendo el derecho de las universidades a pensar primero en términos de calidad intelectual de sus cursos y de su deber de proveer a todos los estudiantes, cuanto se pueda, de amplia y rica experiencia”*. La primera columna de la tabla recoge la distribución pentagonal de Sir Hetherington sobre los ejercicios de la autonomía universitaria. Por su parte, Gairín, 1994, op. cit, señala tres ámbitos de autonomía, de los centros educativos: la autonomía institucional y organizativa, la autonomía administrativa y económica y la autonomía curricular.

²⁷⁷ En ese sentido, Salaburu, 2007, op. cit, señala que en Europa *“hay demasiada rigidez y regulación”*. Sin duda, esto se debe a la cultura europea y al peso del sector público en el continente. También Samoilovich, 2007, op. cit, p. 5 atribuye las dificultades al *“exceso de regulación que padece la universidad española, a la rigidez de su organización, a la falta de incentivos financieros y a la falta de poder dotarse de los recursos humanos necesarios/...”* y en la p. 8 añade: *“el aumento de la capacidad de gobernarse y de la autonomía de la universidad europea en las últimas dos décadas es, ante todo, el resultado de un cambio en el marco jurídico”*.

²⁷⁸ Salaburu, 2007, op. cit.

tomar sus propias decisiones en todos los ejes de su misión, deben innovar y propiciar nuevas estructuras y nuevos modelos de gestión que les posibiliten y permitan ejercer con eficacia y eficiencia dicha autonomía. Las universidades deben ser capaces de definir sus estrategias y establecer las relaciones más pertinentes con su visión y misión²⁷⁹.

Esta autonomía, así contemplada, es la base y el sustento fecundo sobre el cual las universidades se pueden relacionar con otras, operativizar sus necesidades y demandas de colaboración y participar en redes interuniversitarias que les permitan no sólo compartir información y conocimiento, sino crearlo y gestionarlo, como veremos más adelante²⁸⁰.

La colaboración y el trabajo en red, así como la implementación de las nuevas estructuras, requieren altas cuotas de autonomía. Sin autonomía, la colaboración no es ni será posible. Debemos considerar que una cosa es la autonomía que conceden a la universidad y otra muy diferente es la autonomía que es capaz de impulsar, ejercer y gestionar. Igualmente sucede en el trabajo en red de las universidades y en la organización interna de dicho trabajo, ambas requieren altos niveles de autonomía para organizarse adecuadamente, en función de los objetivos a alcanzar, de los participantes y recursos disponibles. Así pues, la autonomía es clave para la adecuada gestión de la universidad, para que ésta pueda organizarse, estructurarse, en función de sus necesidades, objetivos, proyectos y estrategias.

6.3.2 La organización INTERNA de las universidades y su gobierno.

Todas las reformas y transformaciones que se deben dar en la universidad y que hemos expuesto anteriormente, exigen cambios profundos en el gobierno, gestión y estructuras organizativas²⁸¹ y de funcionamiento de la misma; demandan nuevas formas de gestión y gestores más preparados²⁸². Es algo que todos reconocen pero que no acaban de tomárselo en serio y acometerlo.

Una debilidad clave en una organización, tal y como nos lo indica Rubiralta (2007), al hablar de la universidad española, pero que puede valer para otras muchas realidades

²⁷⁹ La EUA, en la Conferencia de Barcelona, marzo de 2008, op. cit, dice: “La EUA contempla las universidades europeas del futuro como un sistema de instituciones académicas con diferentes perfiles, que aportan un amplio aspecto de calificaciones y facilitan la movilidad tanto dentro del profesorado como del alumnado. La necesidad de promover instituciones autónomas, capaces de definir estrategias propias y relaciones que vayan a favor de sus intereses se plantea como imprescindible para alcanzar esta concepción”. El último informe de la OCDE (abril, 2008) titulado: “La Educación Superior para la Sociedad del Conocimiento” también subraya la autonomía como un rasgo fundamental para que las instituciones realicen una gestión estratégica y competitiva, sin olvidar su compromiso social. (López, 2005: 156).

²⁸⁰ Así, Tünnermann, 2006, op. cit, p. 38, describe cómo se debería abordar la autonomía, en este mundo globalizado y en red, para la realidad de América Latina y el Caribe, pero se puede hacer extensivo al resto de las regiones: “En una sociedad adaptada a los sistemas en redes con múltiples actores locales e internacionales involucrados, la autonomía de las universidades se definirá, en cada paso, en función de cómo cada una de ellas resuelva el delicado equilibrio entre identidad y apertura. El desafío es lograr una mayor cooperación entre instituciones y sectores sin renunciar a la libertad como la atmósfera del quehacer académico y a su ejercicio basado en las nociones de transparencia y responsabilidad social”.

²⁸¹ Por ello, el escenario de cambio desde la cooperación y la integración, para alcanzar un nuevo estadio de valorización social de los conocimientos se presenta con un carácter alternativo, porque pone el acento en la atención a las nuevas demandas y requerimientos de las instituciones de educación superior, que deben empezar desde ahora a planear las nuevas estructuras organizativas que favorezcan el acceso a un conocimiento de valor social y sus procesos formativos en la creación de la nueva fuerza de trabajo regional y global (Didriksson, 2006, op. cit, p. 40).

²⁸² Samoilovich, 2007, op. cit, p. 7, señala que diez años más tarde de la Declaración de la ICME de la UNESCO, la gobernabilidad de las universidades sigue sin ser un tema al que se le dedique atención. Cuesta y Hernández, 2009, op. cit, p. 7: insisten en la profesionalización del gobierno de la universidad y el que esto se haga de forma progresiva. Y en la página 10 indican que “las universidades no se gobiernan porque no disponen de gobernantes. En las estructuras universitarias el mando no existe y la jerarquía está cada vez más difuminada en múltiples espacios y colectivos, por ejemplo, la bicefalia que se da entre departamentos y facultades”.

universitarias del mundo, es la que se deriva del “*carácter unitario de la universidad (funcionalmente); cómo se armonizan las múltiples funciones dentro del concepto unitario de universidad (especialmente pública): autonomía universitaria y libertad académica junto a la responsabilidad de dar cuenta a la sociedad de su gestión*”.

Para tener una visión de conjunto de cómo se circunscribe la autoridad y la toma de decisión en la universidad, podemos valernos del esquema de tres niveles que nos ofreció Clark en 1992 (Tabla 10). Los tres niveles aparecen en la columna de la derecha y en la de la izquierda, se subdividen en seis, en los que se detalla la secuencia jerárquica y rígida de la autoridad y de la toma de decisiones en la universidad.

Tabla 10: Autoridad y toma de decisiones en la universidad²⁸³.

SUPERSTRUCTURA (Las entidades administrativas que concentran la autoridad de regular el sistema en su conjunto).	Nivel 6: Gobierno Nacional y sus legislaciones. Ministerio de Educación y/o Universidades. Secretarías Generales o Direcciones Generales de Universidades. Nivel 5: Gobierno Autónomico (Autoridad inferior a la gubernamental). Direcciones Autónomicas de Universidades. Nivel 4: Sistema Universitario. Consejo de Universidades. Comisión de Coordinación Universitaria. Conferencia Nacional de Rectores.
ESTRUCTURA INTERMEDIA (La Universidad o Institución).	Nivel 3: Universidad Asamblea Universitaria/ Claustro. Consejo Social. Rector y Junta de Gobierno.
BASE O INFRAESTRUCTURA (La autoridad se asiente en torno a las disciplinas).	Nivel 2: Escuela/Facultad. Consejo Directivo. Director o Decano. Nivel 1: Unidad Operativa. Departamentos y Cátedras. Consejos Departamentales. Dirección del Departamento.

Con todo, este esquema empieza a ser cuestionado y a resquebrajarse. Si se concede más autonomía a las universidades y éstas se disponen a afrontar su misión de forma más innovadora y colaborativa²⁸⁴, el gobierno y la gestión de las universidades, sus unidades, sus niveles de gestión, autoridad y toma de decisiones, deberán cambiar.

Como vamos viendo, en los últimos años, “*como efecto de todos estos cambios empiezan a producirse profundas transformaciones en la gestión y la cultura*

²⁸³ Inspirada en Clark, 1992: 163 ss.; Graciela Amalia Domínguez, 2002, op. cit, pp. 1-21, ha realizado un estudio sobre el Gobierno y la Coordinación de las Universidades Nacionales en Argentina; es profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

²⁸⁴ En este sentido, Didriksson, 2006, op. cit, pp. 41-42 señala que la reforma universitaria conlleva un cambio de paradigma organizativo y debe caminar “*hacia la concepción de una organización abierta, de diferente nivel de participación de sus múltiples actores; flexible, auto-regulada y con una fuerte orientación social y regional*”. Y añade: “*La organización de la innovación requiere de una incrementada eficacia en la toma de decisiones, en su descentralización, en su mayor participación horizontal, con mayor delegación de responsabilidades y autoridades, y de una amplia integración de las unidades autónomas*”.

organizacional de las universidades y demás instituciones de educación superior” (Brunner, 2005: 43)²⁸⁵.

Son muchas las universidades que en esta última década han introducido importantes herramientas en la gestión y organización de las instituciones. Así, en estos años se habla más que nunca de planificación estratégica, dirección por objetivos, calidad total, evaluación institucional, introducción de las TIC en la información y la gestión. Todas ellas usadas por gestores que son buenos o excelentes académicos pero que carecen de la formación y experiencia adecuada para emplear dichas herramientas e ir más allá incluso de las mismas, integrándolas en un modelo organizativo eficiente. Tal vez la solución no está en buscar gestores del mundo empresarial de reconocido prestigio. Coincidimos con los que piensan que la solución está en formar a los directores y reforzar su gestión con la colaboración de profesionales, con asesoramiento y consultoría, además de formar mínimamente en gestión a todos los miembros de la comunidad universitaria, para que adquieran más protagonismo, participen más activamente, asuman responsabilidades e iniciativa, tomen decisiones.

Sin duda, la autonomía de las universidades pasa por un fortalecimiento del poder de los rectores (Froment, 2007; Eaton, 2008), así lo señala Froment (2007: 101) en el Informe de la Fundación CYD de 2007, al hablar de la nueva ley de universidades francesas; en donde dice: *“se fortalecen los poderes del rector y se reforma el consejo de administración, que reduce el número de sus miembros (30 personas como máximo) y determina la orientación estratégica del centro”*. Pero este poder deberá ser ejercido de forma diferente, en la línea de cómo se concibe hoy el liderazgo en las organizaciones; un liderazgo más compartido, distribuido y transformador.

En el Informe de la Fundación CYD de 2006 se aborda el tema del *“gobierno de las universidades”*. En dicho informe se cita un estudio realizado por Samoilovich, sobre *“los escenarios de gobierno de las universidades europeas”*, en el que se observa que el sistema universitario europeo se ha enfrentado a esta cuestión de una manera generalizada y en profundidad, introduciendo importantes reformas en las leyes de educación superior de un grupo significativo de países europeos. En este proceso de reforma, señala el informe, se observan cuatro tendencias:

- El fortalecimiento de los órganos de dirección, con la asunción de nuevos roles y la participación de representantes externos en los mismos.
- Nuevas formas de asignación de los órganos unipersonales y profesionalización de las funciones ejecutivas.
- Una mayor autonomía de la universidad que otorga a los órganos colectivos representativos de la comunidad académica una mayor influencia en la toma de decisiones, aunque pasen de tener un carácter ejecutivo a uno consultivo.
- La integración de modos de legitimación contrapuestos en los procesos de toma de decisiones que ponen en marcha mecanismos de gestión cada vez más sofisticados.

Estas tendencias organizativas y su necesidad se ponen aún más de relieve si consideramos, los modelos emergentes en el comportamiento de las universidades, tal y como lo describe Andino (2004):

²⁸⁵ La universidad debe superar su concepción tradicional de los procesos de gobierno, inspirados en una *“organización de carácter disciplinar, basada en las distintas disciplinas académicas. La unidad básica de docencia y de investigación es en la actualidad el departamento”*, tal y como señalan Cuesta y Hernández, 2005, op. cit, p. 3; hoy las universidades deben abordar funciones transversales que superan el ámbito propio de los departamentos.

- Universidades que actúan como núcleos de los sistemas de innovación regional, la creación de redes entre productores de conocimiento y usuarios.
- Universidades que crean departamentos/institutos en las localidades más importantes de las regiones en las que se encuentran.
- Universidades que crean centros en otros países y regiones, a través de inversión extranjera directa, para intervenir en la generación de conocimiento y recursos de esas otras regiones.

La universidad ha de hacer frente a estos desafíos. Esto requiere estructuras de gobierno que le permitan afrontar las diferentes funciones: organizar la enseñanza, planificar la investigación, buscar fuentes de financiación y administrarlas decidiendo en qué emplearlas, libertad de acción, quién y cómo nombrar a los responsables y bajo qué estructura y funciones²⁸⁶.

Para que la universidad se pueda adaptar al cambio es necesario adoptar nuevas formas de organización y desarrollar una cultura institucional nueva. En el estudio de Clark (1998), citado por Brunner (2005), sobre instituciones europeas que están adaptándose exitosamente al nuevo entorno, identifica los siguientes elementos comunes²⁸⁷, que también recoge López (2010: 60):

- Un **núcleo de dirección fortalecido**, con un grupo de liderazgo capaz de implementar las innovaciones necesarias.
- Establecimiento de **nuevos vínculos con el entorno** creando una interface altamente dinámica y productiva entre la academia y la economía.
- **Diversificación de las fuentes de financiación**, mejorar los ingresos e incrementar la flexibilidad en el empleo de estos recursos.
- **Difundir el espíritu emprendedor**. La capacidad que han tenido para diseminar el espíritu y las prácticas emprendedoras y de innovación y llevarlas hasta la retaguardia institucional y no crear así una organización esquizofrénica, a dos velocidades.
- **Adopción de una cultura emprendedora**, que según Clark²⁸⁸ supone que las instituciones afronten el cambio de la cultura organizacional. Es decir, todo lo dicho debe plasmarse en un estilo distinto de hacer las cosas, en prácticas y valores, en creencias y en ideas, en definitiva, en una nueva cultura.

El mismo autor (Brunner, 2005) cita a este respecto un estudio de Farnhaus (1999), que distingue **cuatro modelos de gestión universitaria**²⁸⁹, según la forma de combinar la autonomía profesional de la academia y su participación en el gobierno/gestión

²⁸⁶ Gabilondo, 2009, en cuanto presidente de la CRUE, decía en el Suplemento de El Mundo, Campus, op. cit: "Es importante analizar si las actuales formas de gobierno, de gestión y de organización responden a una universidad que ha de ser eficiente, excelente, competitiva e internacional. Hemos de pensar con audacia y realismo cuál es el sentido, alcance y las competencias del rector, del equipo de Gobierno, del Consejo de Gobierno, de los departamentos y, muy singularmente, del Claustro Universitario. Es preciso distinguir, de entre las decisiones, las que requieren amplia participación, y no producir procesos lentos e infecundos. Necesitamos aclarar qué órganos han de ser elegidos y cuáles designados, así como cuál es su cometido. Es determinante analizar y coordinar las competencias y relaciones entre los Consejos de Gobierno y los Consejos Sociales. Hace falta analizar y atender otras tendencias y modelos sobre el gobierno de las universidades y los procesos generales de gobernanza, más basados en la consecución de objetivos y en la rendición de cuentas".

²⁸⁷ Ver también Clark, 2000, op. cit, pp. 32-38. Luengo, 2003, op. cit, p. 57.

²⁸⁸ Tal y como señala López, 2010, op. cit, p.60: R. Burton Clark define las universidades innovadoras "a partir de estudios de casos europeos -universidades de Warwick (Inglaterra); Strathclyde (Escocia); Twente (Holanda); Chalmers (Suecia) y Joensuu (Finlandia)-, que pasaron de ser tradicionalmente formadoras a ser instituciones modernas con un desarrollo importante en investigación científica y tecnológica y una actitud y práctica innovadora".

²⁸⁹ Por su parte, Clark, 1992, op. cit, tipificó tres modelos de autoridad: colegiado, burocrático y político, y que completa en su posterior trabajo: "Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación".

institucional; dichos modelos se presentan de forma aleatoria, sin ponderar ni priorizar; son los siguientes:

- **Modelo colegial:** proporciona la base más adecuada de la tradición universitaria. La academia posee alta autonomía profesional y alta participación en el gobierno.
- **Modelo gerencial:** la participación de la academia en el gobierno y la gestión es menor y la autonomía profesional se halla limitada por el cumplimiento de las funciones contratadas. La autoridad va de arriba hacia abajo y hay menos instancias de consulta y representación.
- **Modelo emprendedor:** el centro de gravedad no está puesto en la representatividad de las funciones de autoridad sino en su efectividad y eficiencia.
- **Modelo burocrático:** admite grados altos de autonomía de la profesión académica pero su participación institucional se organiza dentro de un conjunto minuciosamente reglado de funciones y campos de competencia.

Hoy en día se está produciendo un desplazamiento de los modelos colegial y burocrático hacia los modelos gerencial y emprendedor. Queda aún mucho camino por recorrer para operativizar y estructurar este cambio organizativo, no exento de desviaciones²⁹⁰. Queda mucho camino por recorrer para dotar la gestión de la universidad de mayor grado de profesionalización. Las nuevas estructuras más abiertas, participativas y colaborativas requieren personas capaces de administrar, dirigir y canalizar la participación de todos en la vida universitaria y en sus múltiples proyectos. Es necesario ir dejando atrás la burocracia, muy excesiva, que encorseta a la universidad, la vuelve lenta y rígida; también urge dejar atrás el colegialismo absoluto, asambleario, que desvía y somete la misión de la universidad a intereses particulares o partidistas; y urge arriesgar, emprender, ensayar nuevas formas de organización, de gobierno, de ejercicio de la autoridad, de la toma de decisiones, etc. La colaboración, la horizontalidad y descentralización de la estructura organizativa, su agilidad y flexibilidad, así lo exigen.

Otro rasgo importante de las nuevas estructuras organizativas que requiere la universidad es que promuevan la creatividad grupal (Gibbons, 1998: 69). Reclama una gestión más compartida y coordinada y equipos de gestión muy bien liderados.

Por último, conviene indicar nuevamente esta tendencia creciente que se va constatando, como es el surgimiento de las redes universitarias. Hemos visto cómo los gobiernos y las propias universidades crean foros y debaten en común su futuro y cómo van creando diferentes redes para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento, compartiendo sus mejores prácticas, generando y transfiriendo el conocimiento en el seno de la red y con otras redes. Estas redes surgen en torno a coloquios internacionales, foros y congresos regionales y mundiales con diferentes temáticas (compromiso social, cultural y medioambiental, la Europa del conocimiento 2020, etc.).

Sin duda, tal y como señala la UNESCO (2005), *“la aparición de redes universitarias no anuncia la desaparición de las universidades e instituciones académicas”*. Y añade: *“la multiplicación y diversificación de los empleos, conocimientos y disciplinas que estructuran las universidades exigen que sus estructuras jerárquicas se complementen*

²⁹⁰ Delanty, 2008, op. cit, dice de forma crítica: *“Un nuevo gerencialismo ha ido sustituyendo lo que solía ser el autogobierno académico, por ello se pierde libertad académica, más abocada al mercado, al servilismo social”*.

con estructuras descentralizadas, organizadas con arreglo al principio de la creación de redes” (UNESCO, 2005: 101). El coste económico de las redes es mucho menor que el que conllevaría crear grandes universidades. Evitaría la fuga de cerebros pues se pueden incorporar a las redes y formar parte de equipos internacionales sin necesidad de desplazarse. Se pueden abordar los temas de forma más interdisciplinar e internacional.

6.3.3 La organización EXTERNA de las universidades. La colaboración, la asociación y las redes universitarias.

Cada vez más las universidades son requeridas a colaborar de forma más estrecha y continuada y a diferentes niveles tal y como se recoge en las conclusiones de la ICMES (1998): *“Se invita a las universidades del mundo a la colaboración y a las alianzas entre las partes interesadas: responsables de las políticas nacionales e institucionales, los docentes, investigadores, estudiantes, PAS, etc.”*²⁹¹. Cada vez más, la cooperación exterior deja de ser un mero apéndice de la vida universitaria, para convertirse en una dimensión básica de la estrategia global de la universidad.

Antiguamente las universidades funcionaban aisladamente y se circunscribían a lo local, eran autosuficientes, trazaban sus propios objetivos y organizaban sus recursos para ello. Hoy en día, la tendencia a escala mundial es abrirse a la colaboración y cooperar significativamente con otros socios (otras universidades, otros proveedores u otras empresas o entidades) locales, regionales e internacionales²⁹². Todo ello se va posibilitando fuertemente y reforzando por el gran impacto y crecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, ya que facilitan la interconectividad y la transferencia de conocimiento, superando las limitaciones del espacio y el tiempo²⁹³. Así, las universidades se ven forzadas a funcionar de forma diferente y nueva²⁹⁴, vinculadas y comprometidas con lo local pero trabajando también en redes globales²⁹⁵, ejerciendo desde ahí una gran influencia²⁹⁶, en la construcción y desarrollo de la sociedad del conocimiento así como en la transformación social²⁹⁷.

²⁹¹ Ver en ICMES, 1998, op. cit.; así mismo, el IESALC cuenta en sus objetivos desde 1997, con *“la creación de redes locales, nacionales y regionales, que aportan una nueva dimensión al trabajo de la ES en ALYC”*.

²⁹² A este respecto, Neubaner y Ordóñez, 2008, op. cit, p. 53, señalan: *“En una sociedad cada vez más compleja e interconectada, las universidades funcionan ahora de forma diferente y nueva, dada la cooperación cada vez más estrecha con otros sectores de la sociedad y con socios regionales e internacionales. La facilidad y velocidad con que se comparte y transmite la información ha permitido redefinir las comunidades de investigación y consulta”* y Didriksson, 2006, op. cit, p. 39, hace referencia a que *“una dialéctica de escenarios ha alterado de forma significativa la idea de universidad, tal y como se la concebía hasta hace unas cuantas décadas, en relación a sus funciones, a sus sectores, a su gobernabilidad, a su calidad y a su lugar mismo en la sociedad”*.

²⁹³ Así, Stuart, 2008, op. cit, pp. 79-80, dice: En el ámbito de la educación superior aún no se han aprovechado todas las oportunidades de interacción global que ofrece la tecnología. Pero también hay que tener cuidado con las múltiples amenazas”. En este sentido, López, 2006, op. cit, p. 33, señala: *“Las TIC han abierto enormes posibilidades a la cooperación interuniversitaria, que ha adquirido nuevas formas y dimensiones, pero ellas han sido utilizadas últimamente, en primer lugar, para proveer educación superior transnacional sobre bases comerciales”*. Ver también UNESCO, 2004, op. cit, p. 21.

²⁹⁴ En el Informe de la UNESCO, 2005, op. cit, p. 100, se reconoce que *“las Instituciones Universitarias han sido conducidas a revisar y modificar su funcionamiento”*.

²⁹⁵ Taylor, 2008, op. cit, reconoce y defiende que *“las Instituciones de educación superior están bien posicionadas para relacionar lo local con lo global, por su asociación con redes transnacionales de educación e investigación”*. Por su parte, Moja, 2008, op. cit, p. 165, insiste en la dimensión global de la educación superior y el que esta dimensión sea abordada de forma colectiva: *“Es necesario ampliar el rol de la educación superior más allá del desarrollo nacional y articularlo en términos del desarrollo global de una manera colectiva. La interconexión de los desarrollos y los efectos que tienen en el mundo deben abordarse desde una perspectiva global. Afirmaría que existe la necesidad de una forma de educación superior global que aborde las necesidades de un mundo global”*. Y Escrigas, 2008, op. cit, p. 33, habla también de una universidad comprometida en lo local y trabajando en redes globales: *“Podemos plantear una universidad anticipada a los retos sociales. Vinculada a lo local pero trabajando en redes globales. Creando y*

Esta nueva forma de funcionar, a la que las universidades se ven forzadas, conlleva una organización diferente. Analizaremos más adelante cuáles son las nuevas tendencias organizativas y las nuevas estructuras que están surgiendo en el mundo de la empresa y que mejor se adaptan al ser y al quehacer de las universidades y sus tendencias actuales.

Es necesario indicar como principio que, como afirman muchos autores, las universidades no pueden ser gobernadas como grandes empresas. Las universidades tienen sus peculiaridades y esto limita la implantación de los sistemas de gestión empresarial y requiere adecuaciones y estructuraciones propias²⁹⁸.

Han ido surgiendo algunas propuestas de gestión de las universidades, que aunque parten de las técnicas de gestión empresarial, respetan y se adaptan a las especificidades de las universidades. Así, el profesor Mora (2001)²⁹⁹ señala tres tendencias:

1. Planificación cibernética (Van Vught, 1996): una planificación que responde instantáneamente a los efectos del entorno, se adapta a él, y le da respuesta sin que necesariamente el sistema globalmente tenga que afrontar el problema y decidir una solución. En esta imagen, la universidad aprende del entorno y utiliza ese aprendizaje para hacer ajustes de acuerdo con las prioridades de la institución (Bargh et al., 1996).

difundiendo conocimiento al servicio de la construcción social y de su desarrollo armónico sostenible. Independiente, plural, abierta, integradora. Responsable de los recursos que consume y de cómo los consume. Contribuyendo al bien común colectivo desde la plena responsabilidad de servicio público, desde el compromiso de cada uno de sus miembros". Y Castells y Tubella, 2008, op. cit, pp. 30-32, señalan que la acción conjunta en red es la única vía posible: *"Una universidad que actúa en una sociedad global en la que difícilmente se puede actuar solo, ya que el conocimiento es tan amplio y tan accesible que provoca que la acción conjunta en red entre académicos, estudiantes e instituciones sea la única vía de trabajo posible"*.

²⁹⁶ Ordorika, 2008, op. cit, p. 15, dice respecto de esta influencia a escala mundial: *"La educación superior (ES) en el ámbito global constituye un campo mundial de influencia. Dentro de este campo, las universidades de élite dedicadas a la investigación interactúan entre sí en redes globales comunes, asumen roles de liderazgo en los sistemas nacionales de educación superior y, en la mayoría de las naciones, están muy involucradas en las políticas del Gobierno"*. Y por su parte, Ana Lúcia Gazzola, directora del IESALC, 2008, op. cit, dice que *"es preciso que las redes universitarias y los gobiernos trabajen juntos para superar desigualdades y lograr desarrollo"*.

²⁹⁷ Taylor, 2008, op. cit, señala la necesidad de *"unirnos para contribuir al cambio social, creando redes que propicien la generación y la transferencia de conocimiento"*.

²⁹⁸ En este sentido, Mora, 2001, op. cit, p. 14, señala cuatro factores específicos de las universidades, que han de tenerse en cuenta en el funcionamiento interno de las mismas y que ponen de manifiesto las dificultades para instaurar sistemas de gestión empresarial en las universidades:

- La cultura de los académicos. Tradicionalmente los académicos han sido profesionales desarrollando su actividad en una institución y no propiamente trabajadores de la misma. Este espíritu forma parte substancial de la cultura universitaria. Los académicos, por su peculiar función de generadores de conocimiento, han de tener un tratamiento específico.
- La libertad académica. La libertad académica supone que los académicos deben tener la libertad de desarrollar procedimientos propios de enseñanza e investigación que no tienen por qué estar plenamente integrados en una estructura jerárquica típica de las empresas productivas.
- La fragmentación institucional. Los académicos no siempre se sienten como integrantes de una institución. La disciplina científica, por ejemplo, define a los académicos en mucha mayor medida que su pertenencia a una institución. Estas actitudes hacen que exista una fragmentación insuperable dentro de las instituciones y sea problemático establecer planes de acción conjunta que son típicos de las empresas.
- La multiplicidad de intereses. Las universidades tienen intereses múltiples (enseñanza, investigación y servicios) con múltiples facetas que no son fácilmente jerarquizables ni objetivo de planes coordinados sencillos.

²⁹⁹ Ver Mora, 2001, op. cit, pp. 14-15.

2. La universidad emprendedora (Clark, 1998; Bargh et al., 1996). Bajo esta metáfora, la universidad se considera como un ser vivo, inteligente en su funcionamiento, adaptándose continuamente a su entorno. En esta representación la fuerza directriz es el mercado que informa a las universidades sobre oportunidades y relaciones de intercambio.
3. El modelo Red, de Dill y Spora (1996) representa la tendencia más actual de la organización de las universidades. En este modelo se utilizan dos coordenadas: una horizontal que valora la rapidez de los cambios y otra vertical que considera la complejidad del entorno. El modelo Red, que los autores proponen como aquel al que deben tender las universidades en sus formas de gobierno y gestión, sirve para responder rápidamente a unas situaciones de creciente complejidad. En la Figura 9 podemos ver cómo se relacionan los conceptos de complejidad y agilidad. De ahí, en función de los objetivos y estrategias, saldrá el modelo más adecuado para responder mejor a las demandas actuales de la sociedad. Podemos apreciar que este modelo es el de la red.

Así pues, un modelo en red de gestión institucional es el que mejor se adaptaría a la complejidad creciente del entorno al que las organizaciones jerárquicas no son capaces de reaccionar. Una red significa la existencia de relaciones estructuradas entre individuos o grupos con intercambio de comunicaciones laterales y recíprocas³⁰⁰.

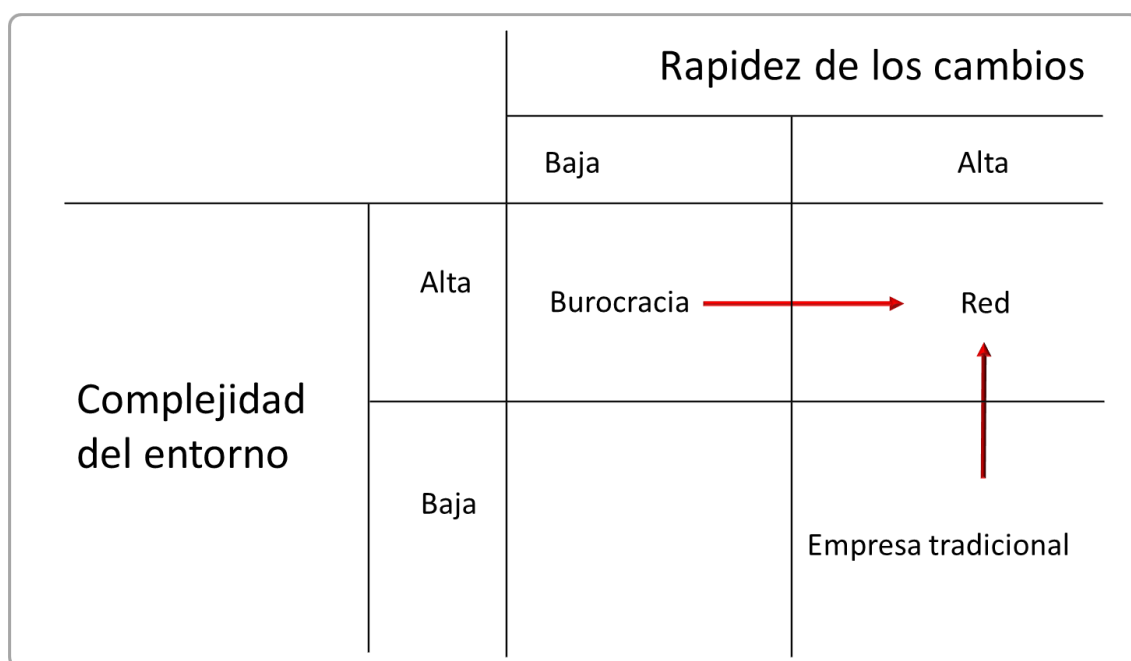


Figura 9: Modelos de gestión para las universidades (Fuente: Mora, 2001: 15).

³⁰⁰ Mora, 2001, op. cit, p. 15, añade: "Este modelo, al que también se están aproximando grandes empresas, tiene de algún modo parecido con los sistemas tradicionales de gobierno de las universidades, siendo visto por los expertos como una alternativa razonable para ser implementada en estas instituciones (Dill y Sporn, 1996; Bargh et al., 1996; Dopson y McNay, 1996). El modelo de gestión de la Universidad de Ámsterdam que resumimos más adelante, es un buen ejemplo de esta concepción del gobierno de una institución que aúna descentralización con eficiencia en la gestión".

Tal y como afirma Axel Didriksson³⁰¹ al abordar la reforma y la construcción de la nueva universidad, ésta requerirá una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores estructurándose en redes y en espacios comunitarios, en los que se trabaja en colaboración sin perder su identidad institucional. Este escenario de nueva reforma universitaria, que buscaría impulsar un modelo alternativo de universidad, caracterizado por la producción y transferencia del valor social de los conocimientos y de pertinencia de las tareas académicas de la universidad, se sostiene en la transformación de las estructuras en redes y en la cooperación horizontal que da prioridad a los proyectos conjuntos (o interinstitucionales), a la más amplia movilidad ocupacional del personal académico y de los estudiantes, a la homologación de cursos y títulos, a compartir recursos y a una orientación educativa social solidaria³⁰².

Todavía hoy, más que una realidad, el trabajo y la colaboración en redes de las universidades es una tendencia y un buen deseo. La mayoría de las redes universitarias que se han ido constituyendo se limitan a compartir información y celebrar seminarios y congresos. En este sentido, López Segrera (2006) apuesta por un trabajo colaborativo y en red de las universidades: *“lo que hace falta es que las universidades operen realmente en red en un sentido amplio compartiendo recursos materiales y humanos, laboratorios y profesores, sistemas de gestión, de financiación, de evaluación y de certificación. Esto implica poner en vigor la visión de la educación superior como bien público que se ofrece sin ánimo de lucro. Esto requiere una ruptura con la tradición de las universidades de trabajar como entidades autónomas y autosuficientes. No se trata de privar a las universidades de excelencia de sus recursos - lo cual tal vez impediría la excelencia-, sino más bien crear una cultura de compartir recursos en lugar de duplicarlos innecesariamente. Esto nos llevaría a buscar la cooperación inter-universitaria por la vía de las redes, en lugar de la competencia en el mercado a través de rankings nacionales e internacionales de dudosa exactitud”* (López 2006: 32)³⁰³. Por su parte, Carmen Gloria Labbé, directora ejecutiva del COLAM (2009: 1)³⁰⁴ afirma que *“las redes ya son parte indiscutida de la cooperación universitaria”*.

³⁰¹ Axel Didriksson es mexicano, sociólogo, doctor en economía. Fue director del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM. Es coordinador general de la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe, vicepresidente del comité ejecutivo de la UDUAL.

³⁰² Ver en Didriksson, 2006, op. cit, p. 40; en 2006b, op. cit, pp. 1-2, que en otro apartado añade: *“La emergencia de redes, estructuras de cooperación y nuevos marcos de integración regional e interinstitucional presenta la posibilidad de construir un escenario alternativo o paralelo al de la competitividad institucionalizada y a la lógica del modelo (dominante) del mercado”*.

³⁰³ Así lo señala igualmente Didriksson, 2006b, op. cit, p. 10, cuando habla de que *“las universidades deben transformar sus estructuras en redes y en la cooperación horizontal para dar prioridad a los proyectos conjuntos (o interinstitucionales), a la más amplia homologación de cursos y títulos, a la coparticipación de los recursos y una orientación educativa social y solidaria”*. Igualmente, el Informe CINDA, Antecedentes y programas, 2009, op. cit, p. 6 dice que las universidades, más que competir, han de colaborar: *“Cada vez es más evidente que hay áreas que sólo pueden desarrollarse en el marco de proyectos colaborativos, tales como la oferta de programas conjuntos, a nivel nacional e internacional; el desarrollo de redes y asociaciones de instituciones de educación superior, que permite optimizar el uso de los recursos y promover el aprendizaje a partir de experiencias compartidas; proyectos de investigación o desarrollo en que participan diversas instituciones, con miradas semejantes pero niveles diferentes; oportunidades para el reconocimiento mutuo de estudios o de títulos y grados. En todos estos casos, la lógica de la competencia debe dejar paso a una lógica de colaboración, que plantea desafíos importantes a la gestión institucional, a la forma en que se genera y difunde información tanto al interior de las instituciones como hacia fuera y a su contribución a la toma de decisiones”*. Y Zabalza, 2002, op. cit, pp. 51-52, al hablar de la internacionalización de la educación superior, dice que ésta requiere cambios significativos, entre los que señala: *“establecer redes internacionales de trabajo y colaboración”*.

³⁰⁴ Labbé, 2009, op. cit, pp. 1-4, indica que *“los resultados hablan por sí solos: conformación de seis redes, las que generaron valiosos productos como han sido: ofertas educativas innovadoras, materiales pedagógicos de apoyo a la docencia, seminarios y un centro de apoyo a los procesos de mediatización de las ofertas educativas”*. Y Patricia Gudiño, Secretaria General de la OUI, 2009, op. cit, p.3 indica que es necesario institucionalizar las redes para tener

Las sociedades del conocimiento son sociedades en redes, tal y como se reconoce en el Informe de la UNESCO (2005), titulado: *“Hacia las sociedades del conocimiento”*³⁰⁵. Dicho informe, en el capítulo 2, al hablar de *“Sociedades en redes, conocimiento y nuevas tecnologías”* señala que nos encontramos en *“la tercera revolución industrial que ha ido acompañada de un cambio de régimen de los conocimientos”*³⁰⁶ y señala el advenimiento de dos nuevos paradigmas:

- a) *“el **paradigma de lo inmaterial**, dada la creciente desmaterialización del trabajo humano ha desembocado en el nacimiento de una sociedad en la que el dominio de lo inmaterial siempre confiere más ventajas estratégicas y mayor poder sobre lo material”*.
- b) *“el **paradigma de las redes**, descrito como la conjunción entre el proceso de mundialización que unifica los mercados mundiales y las mutaciones tecnológicas, que disminuyen el coste de las comunicaciones y facilitan la multiplicación de la velocidad y el volumen de información transmitida, ha desembocado en la aparición de lo que se viene llamando, después de los trabajos de Castells, sociedades en redes”*³⁰⁷.

Las universidades están llamadas a desempeñar un importante papel en la construcción de esta sociedad del conocimiento. Ellas son un importante centro para la creación, gestión, transferencia y aplicación del conocimiento. En esta línea, hoy día, en las universidades es indispensable el trabajo en red para el desarrollo de la investigación, la docencia o el servicio a la sociedad³⁰⁸. Por ello, las universidades del futuro se han de organizar y estructurar de una forma nueva³⁰⁹. Muchos señalan que sus estructuras deben ser más horizontales y descentralizadas y que las instituciones que flexibilizan sus estructuras aumentan el número de sus departamentos y crean a modo experimental nuevos departamentos transdisciplinarios o interdisciplinarios³¹⁰.

Muchas de las redes que van surgiendo en la actualidad tienen un carácter espontáneo y descentralizado, se han ido autoorganizando y han nacido con una clara vocación internacional, aunque algunas de ellas se circunscriban, en un primer momento, al ámbito nacional o regional. De ahí que un fenómeno notable es la “desterritorialización”³¹¹ de sus actividades, ya que los eventos de las redes no se celebran ya en los campus universitarios, sino en grandes hoteles, se celebran

mayor cobertura, obtener recursos, apoyar, facilitar y enriquecer la participación: *“lo importante ahora es poder institucionalizar las redes no solo para contar con apoyos más amplios en las universidades, sino para garantizar mayores opciones de participación en las mismas y una mejor cobertura de éstas en relación con la membresía para asegurar mayores accesos a sus productos y servicios académicos”*. Y Burbano, 2008, op. cit, p. 12, al hablar de las redes universitarias desde la perspectiva de América Latina y el Caribe, dice que éstas favorecen: *“el intercambio de información, la promoción de la movilidad de estudiantes y profesores, la potenciación de las fortalezas de cada universidad, la mejora de la calidad, la internacionalización de los currículos, la socialización de la investigación y la formación continua”*.

³⁰⁵ Informe Mundial de la UNESCO, 2005, op. cit, p. 49.

³⁰⁶ Ibidem, p. 49.

³⁰⁷ Ibidem, p. 49.

³⁰⁸ Burbano, 2008, op. cit, p. 3.

³⁰⁹ En el Informe Mundial de la UNESCO, 2005, op. cit, pp. 99-100, al hablar de la “universidad del futuro” se afirma que *“el modelo más o menos normalizado de las universidades del siglo XX está perdiendo la preponderancia de que había gozado hasta ahora”*. Con todo *“la inercia de las organizaciones y los códigos culturales frenan la imprescindible diversificación de los modelos”*. Y se añade: *“El modelo de universidad europea ha llegado a sus límites naturales en tanto que centro agrupado en un lugar geográfico determinado y productor y difusor de conocimientos codificados entre una élite seleccionada con arreglo a criterios intelectuales, sociopolíticos y económicos. La aparición de nuevos conocimientos, así como su organización en disciplinas, cada vez más específicas, y en “redes de conocimientos”, cada vez más complejas y menos jerarquizadas, pone en tela de juicio la viabilidad del funcionamiento de las “universidades”*.

³¹⁰ Ver Burbano, 2008, op. cit, p. 5 y el Informe Mundial de la UNESCO, 2005, op. cit, p. 100.

³¹¹ Informe Mundial de la UNESCO, 2005, op. cit, p. 101.

congresos internacionales, se financian mediante becas o subvenciones o a través de empresas. Se da una valoración creciente a las relaciones internacionales de la universidad.

Las redes universitarias son una oportunidad para los países en desarrollo. La inversión en organizaciones en redes es mucho menor que el coste que conlleva la creación de grandes universidades e instituciones académicas. Siempre se necesitarán sitios con una localización geográfica precisa³¹².

Se va avanzando mucho en la constitución y desarrollo de redes de investigación, más tímidamente van surgiendo redes de enseñanza y redes de docentes que son de gran necesidad para la docencia actual y futura³¹³; también van surgiendo redes que permitan compartir y transferir recursos (bibliotecas virtuales, bases de datos, recursos didácticos, tecnológicos, etc.). Sin duda, las universidades tienen “una vocación natural para organizarse en redes, eso es parte del ethos universitario y de la manera como las universidades se han comportado y han actuado a lo largo de su historia milenaria³¹⁴. Además, no sólo se han de asociar entre sí sino también con otros proveedores de conocimientos³¹⁵.

6.3.4 La financiación de las universidades.

Ha sido y es la pieza clave para la transformación y mejora de la universidad, afecta a todo su engranaje, a su ser y a su quehacer. Incluso pensando en la colaboración entre las universidades y su trabajo en redes, sin financiación, no será posible³¹⁶.

No podemos olvidar el criterio de que la educación superior es un servicio público³¹⁷, así lo reconocen todos, independientemente de cuál sea su fuente de financiación. Nadie debe quedar excluido del sistema universitario por cuestiones económicas. Hay

³¹² Ibidem, p. 101. Y en la pág. 102, la UNESCO afirma que “cada vez que sea posible económicamente, los nodos de las distintas redes disciplinarias podrán constituir la base sobre la que se podrán edificar instituciones de enseñanza superior de carácter permanente y con una ubicación geográfica fija”.

³¹³ Con ellas se evitaría o frenaría la fuga de cerebros, que afecta tanto a estudiantes, como a docentes e investigadores. Así lo reconocen muchos, como Burbano, 2008, op. cit, p. 10; UNESCO, 2005, op. cit, p. 104.

³¹⁴ Según afirma Ana Lúcia Gazzola, directora del IESALC, 2007, citada por Burbano, 2008, op. cit, p. 14, que añade: “las redes y organizaciones de universidades constituyen el mejor instrumento para realizar los cambios necesarios con vistas a la construcción de un mejor futuro de las universidades”.

³¹⁵ Neubaner y Ordóñez, 2008, op. cit, p. 51, dicen al respecto: “En un contexto en el que existen proveedores de conocimiento alternativos, las universidades deben reconocer esta competencia y crear redes y asociaciones con aquellos de modo que ambas partes se vean reforzadas”.

³¹⁶ La universidad moderna es fruto del mecenazgo estatal, como hemos visto, que es quien asume su sustentación material (Gerbod, 2004), a diferencia de la universidad antigua, la cual dependía del pago de los estudiantes y del favor de los reyes y las cortes, los papas y los obispos y los grandes burgueses de las ciudades prósperas. La universidad continuaba ofreciendo un privilegio más que un servicio, atendía a una exclusiva minoría, la de los herederos (Bourdieu y Passeron, 2003), era una institución de élite por el número de estudiantes que recibía y por su composición social (Trow, 1974). Berzoza, Rector de la UCM, 2009, op. cit, p. 24, apunta que: “un punto débil de la reforma es su financiación. La implantación de EEES debe conllevar un esfuerzo económico por parte de las autoridades ministeriales”.

³¹⁷ Si no se garantiza esta dimensión pública de la educación superior, el papel que ésta desempeñe en la sociedad se verá afectado, condicionado y desviado de sus metas más genuinas y que todos reclaman, como es su papel esencial en la construcción de la sociedad del conocimiento. Así, lo denuncia Altbach, 2008, op. cit, p. 10: “La noción del bien público como un factor clave para la financiación de la educación superior está directamente relacionada con las funciones que las instituciones académicas pueden desempeñar en la sociedad”.

que garantizar el acceso a todos y las instituciones y los gobiernos deben encontrar las fórmulas para solventar esta problemática³¹⁸.

Si la universidad ha crecido, los costos también³¹⁹, pero en una proporción mucho mayor. La enseñanza superior está urgida de nuevos y más numerosos espacios, necesita recursos más abundantes y especializados, grandes inversiones en tecnología para la gestión, la información-comunicación, la docencia, la investigación y la innovación, debe contar con más personal administrativo, docente e investigador, ha de diversificar sus programas, sus alianzas, sus secciones, requiere mejorar la calidad y evaluar los resultados. Brunner (2005: 25) lo denomina “espiral de costos”. Todos los sistemas de educación superior se hallan envueltos en ella. Y apunta: *“todos los sistemas nacionales se han visto forzados a diversificar sus fuentes de ingreso y los gobiernos a racionalizar los mecanismos de asignación de los recursos destinados a las universidades y demás instituciones de educación superior”*.

En las diferentes regiones y países, se vienen experimentando diferentes fórmulas de financiación o *“múltiples fuentes de financiación”* (Gibbons, 1998), algunas con más éxito y arraigo que otras. Todas estas fórmulas están condicionadas por el contexto social y cultural de donde se experimentan y su traslado a otros contextos no es lineal y simple, sino complejo y está sujeto a múltiples dificultades.

Así, por ejemplo, en Europa resulta difícil que se acepte el modelo de financiación americano. Las familias y los estudiantes no están concienciados para asumir parte de los costes. Consideran que al pagar impuestos debe ser el Estado el que haga frente a ese coste de la educación superior. En opinión de Johnstone (2006: 32) *“las fuerzas de la globalización seguirán haciendo que la industria europea sea cada vez menos competitiva si tiene que soportar unos impuestos tan altos”*. Europa debe moverse en una dirección que no sea la de subir más los impuestos sino en la línea del modelo americano de financiación de la educación superior de “distribución de costes”. Sistemas de préstamos, provenientes de los bancos o del mercado del capital privado, a un bajo interés, con el respaldo del gobierno y con un tiempo de devolución a medio plazo, que pueda girar en torno a los diez años. Pero, ¿será éste el camino y la solución para Europa y otras regiones? ¿Favorecerá la igualdad o la dificultará? Apoyar la educación superior conlleva además, una reforma social más amplia, que posibilite la adecuada contribución del Estado para financiar la educación superior, aunque, debido a la masificación no puede hacerlo todo. Deben ser los gobiernos los que financien, gracias a los impuestos, aquello que no puede ser financiado por el mercado, como puede ser la investigación básica, programas de arte, sociología, literatura, etc. Con todo, la financiación pública es esencial y prioritaria³²⁰. Todo esto muestra la

³¹⁸ Se deben ofrecer becas y ayudas, así lo dice por ejemplo, Altbach, 2008, op. cit, p. 10: *“Si no se introducen medidas para ofrecer becas y subvenciones, una orientación hacia el bien privado puede, de alguna manera, limitar el acceso a la educación superior a una parte importante de la población”*.

³¹⁹ Altbach, 2008, op. cit, pp. 10-11, dice: *“El coste de impartir educación superior ha aumentado considerablemente en las últimas décadas”* y señala como principales causas: las exigencias del acceso masificado y los costes crecientes de las universidades de investigación.

³²⁰ Así, en la VI Conferencia de Ministros Europeos de Educación, Lovaina, 2009, op. cit, punto 23, de los retos planteados a la Enseñanza Superior, se dice: *“La inversión pública en la educación superior es absolutamente prioritaria”*. La I Convención de la EUA, Salamanca, 2001, op. cit, la reconoce como “servicio público”. La Comisión Europea, COM, 2006, 208 final, op. cit, habla de *“financiación diversa y eficaz”*. La V Conferencia de Ministros, Londres, 2007, op. cit, ante los retos del mundo globalizado, apostó por *“universidades sólidas, diversas, financiadas adecuadamente, autónomas y responsables, de acceso equitativo y no discriminatorio”*. Igualmente, Altbach, 2009, op. cit, dice: *“es obvio que hace falta una mayor financiación pública para la ES, y las naciones necesitan convertir ese objetivo en una prioridad”*. Y añade, *“se deben buscar formas de financiación nuevas e innovadoras, por ejemplo, a través de programas de crédito al estudio, mediante las tasas de los graduados, etc.”*; Cordera y Sheinbaum, 2006, op. cit, p. 5, aunque reconocen el papel primordial del Estado en la financiación de las universidades, apuntan que el ideal

complejidad creciente de la financiación de la educación superior. Se dan avances y retrocesos, se producen aciertos y se cometen errores. Es necesario equilibrar, encontrar soluciones equitativas, viables y sostenibles.

La diversificación y la racionalización de los instrumentos de financiación adoptan diferentes formas y se combinan de distintas maneras en cada país. Básicamente hay tres conjuntos de estrategias que están siendo empleadas por los gobiernos, los sistemas e instituciones (Brunner, 2005: 28): *“traslado de costes, financiación pública ligada al desempeño y la demanda, y la comercialización de servicios”*³²¹.

1. **Traslado de costes:** la tendencia es que los estudiantes y sus familias asuman una parte significativa de la matrícula de los estudios de grado y postgrado; bien pagándola directamente o mediante préstamos para devolver en diez, quince años³²². También se da el caso de que muchas de las empresas donde estos estudiantes trabajan asumen parte o la totalidad de estos costes. La matrícula se debe fijar en unos niveles más altos y propios del coste real de los estudios. La administración pública debe becar para posibilitar el acceso de los que no tengan recursos para afrontar estos gastos.
2. **Financiación pública ligada al desempeño y la demanda:** la tendencia de la formación pública es ir cambiando el uso de mecanismos simples, como el de dar una asignación a la universidad en función del número de alumnos matriculados, al uso de mecanismos que buscan incentivar a las instituciones a mejorar su desempeño. Una acción puede ser financiar por fórmula, es decir en función de los créditos completados por los alumnos o del número de ellos que se gradúan en tiempo. Otra es financiar a los alumnos mediante cheques, en vez de hacerlo directamente a las instituciones. Otra es financiar según las prioridades nacionales, etc.
3. **Comercialización de servicios:** las instituciones superiores se están volviendo más emprendedoras y orientadas hacia al mercado. Si bien deben mantener su independencia y su crítica, deben usar esta tendencia para generar recursos adicionales, que Brunner (2005: 29) señala como:
 - La venta de servicios docentes a públicos distintos del alumnado tradicional y de programas de capacitación contratados con el gobierno y las empresas.
 - El otorgamiento de incentivos especiales a las unidades y a los académicos individuales para que desarrollen actividades que produzcan ingresos a la institución.

está en los sistemas “híbridos”: *“Aun cuando es parte de las responsabilidades del Estado seguir apoyando a la educación superior, la realidad demuestra que los mejores modelos de financiamiento son los sistemas híbridos flexibles en los que concurren fondos públicos y privados”*.

³²¹ Ordorika, 2008, op. cit, p. 15, también reconoce que los recursos públicos se vienen reduciendo: *“Desde los años ochenta, sin embargo, los recursos públicos para la educación superior se han reducido de forma significativa en casi todos los países (Altbach, Johnstone, 1993; Johnstone, 1998; Banco Mundial, 1994, 2000). Los gastos por estudiante en la educación terciaria como porcentaje del PIB per cápita disminuyeron del 163 al 77% entre 1980 y 1995; los países de rentas medias y bajas cayeron de un 259 a un 91%, y los de rentas altas, de un 39% a un 26% (Banco Mundial, 2000)”*.

³²² Es discutible que el Estado no tenga capacidad económica para financiar la ampliación del acceso a la enseñanza superior y se desvíe hacia bien privado. Así, Altbach, 2008, op. cit, p. 10, dice: *“Debido en parte a la ideología del bien privado, las autoridades públicas de muchos países han trasladado la responsabilidad económica de la educación superior a los “usuarios”, es decir, a los estudiantes y a sus familias”*. En algunos casos, se han introducido préstamos y otros programas de financiación para reducir la carga económica (Johnstone, 2006).

- La generación de nuevos servicios de educación. Análisis y consultoría basados en la red.
- La obtención de donaciones de diverso tipo y el manejo rentable de las prioridades y el patrimonio institucional.

Otras fuentes de financiación pueden venir de la **“filantropía”** (Johnstone, 1998) para obtener fondos de dotación, financiar operaciones directas o conceder becas a los alumnos, y también pueden venir de la cooperación internacional (Banco Mundial, UNESCO, OEI, etc.).

Además de todo lo expuesto, hemos de añadir, la tendencia creciente de **“transferir la autoridad del gasto a las universidades”** (Johnstone, 1998). Será otro parámetro importante de la autonomía universitaria, que necesita y reclama para afrontar con éxito y responsabilidad el nuevo papel que la sociedad del conocimiento le demanda.

Por último, la universidad deberá rendir cuentas a la sociedad del uso que ha dado a la financiación con la mayor transparencia y agilidad posible. No es sólo importante recaudar fondos, el modo de repartir esos fondos condiciona en gran parte el grado de éxito de una universidad.

Las universidades deben conseguir un mayor reconocimiento social de su actividad y esto no es una cuestión de *marketing*; este reconocimiento será el resultado de cómo la universidad se posiciona en su relación con el entorno, para ello, deberá estrechar más los lazos, las conexiones, entre universidad, empresa y sociedad, y comunicar más lo que hace a través de los medios de comunicación. Sólo así se conocerá, apreciará y fomentará la contribución de la universidad al desarrollo económico y social de la región. Competitividad y compromiso son dos rasgos que la universidad debe adquirir para su atractivo y utilidad. Así nos lo pone de manifiesto el informe de la OCDE (2007): *“La educación superior y las regiones: globalmente competitivas, localmente comprometidas”*.

En todo momento la universidad debe evitar el servilismo y tener que alejarse de su misión y servicio a la sociedad. Vergen (2008)³²³ habla de que la relación investigadores-empresa aumenta la financiación, reconoce que, por ejemplo, en el contexto anglosajón, departamentos enteros son financiados por una sola empresa, siendo ésta la que fija las prioridades y la agenda de la investigación (Popkewite, 1994); además, vínculos muy estrechos pueden hacer peligrar el rigor científico de la investigación³²⁴, si contradice a los intereses de la empresa no se publican los resultados, o sufren censuras. Estas relaciones si no son claras y objetivas, pueden repercutir en la pérdida de calidad y excelencia académica³²⁵.

Si hacemos una panorámica de cómo las universidades del mundo tratan de solventar o mitigar la paradoja entre la autonomía académica y la autonomía financiera y la

³²³ Verger, 2008b, op. cit, pp. 15-19.

³²⁴ Verger, 2008b, op. cit, p. 19, cita a Jensen, 2005, cuando éste explica que no acepta financiación externa para su investigación y señala que no es la práctica habitual de su Universidad de Texas ni de cualquier otra universidad hoy en día: *“La única prioridad en conseguir dinero (...). Cuando la capacidad para conseguir una financiación externa se convierte en un requisito para obtener y mantener un trabajo, entonces las personas como yo se ven enfrentadas a elegir o bien adapto mi programa de investigación a las líneas que tienen más posibilidades de conseguir financiamiento, acepto la condición marginal de mis investigaciones, o salgo a buscar otro empleo”*.

³²⁵ Borrero, 2008f, op. cit, p. 496, señala que lo recibido por la universidad, por auxilio estatal, como contribución filantrópica, por línea de crédito institucional, por investigación o por cualquier otra fuente de origen externo limita las libertades y la autonomía institucional.

necesaria dependencia de las fuentes externas de financiación, se reducen a tres³²⁶, sin olvidar que la autonomía es y será siempre relativa:

- Organismos oficiales, entre el gobierno y las universidades, para propiciar un reparto equitativo de los dineros públicos (Por ejemplo el UFC de Inglaterra).
- Otra fórmula es, por ejemplo, la del Patronato de la Universidad Autónoma de México. El Estado no le fija presupuesto pues le dio patrimonio y se lo incrementa.
- Y otra es la existencia de instituciones financieras, como fundaciones para procurar, recaudar o incrementar los fondos de la universidad. Es sin duda una separación prudencial de dos poderes, ambos comprometidos con la misión de la universidad.

Así pues, la financiación de las universidades en esta nueva encrucijada de los tiempos sigue siendo un elemento clave para el buen funcionamiento de la misma y el logro de su misión. Igualmente, en el nuevo escenario organizativo que se le reclama para afrontar con éxito su proyecto, encontrar fórmulas viables, adecuadas a los contextos y sociedades, sostenibles y justas, será el reto de los próximos años. El trabajo en red de las universidades ahorrará costes a las mismas y podrá también apuntar nuevas vías de financiación, pero queda mucho por hacer en esta dirección. No debemos obviar que también las redes van a requerir cierta inversión, en recursos, infraestructuras, etc.; además habrá que contemplar la dedicación de las personas que participan en ellas, aportarles formación, etc. Todo esto requiere financiación.

6.4 Hacia una nueva forma de investigación

Nadie cuestiona en la actualidad que la investigación es otra de las funciones básicas y nucleares de las universidades y se remonta a la creación de la universidad de Berlín, por parte de W. von Humboldt, a principio del s. XIX. De esta forma, la Declaración de la I CMES (1998) en su artículo 5 dice que: *“el desarrollo del conocimiento a través de la investigación, es una función esencial de todos los sistemas de educación superior”*³²⁷. La investigación ha llegado a

³²⁶ Borrero, 2008f, op. cit, p. 497, señala además el ejemplo para el primer caso del UFC de Inglaterra, en el que indica dos peligros: convertirse en motores de lo educativo e investigativo o de retener y consumir parte del diseño del erario, en costosas e innecesarias burocracias.

³²⁷ Una prioridad, a la hora de diseñar un plan de investigación, debe ser la solución de los problemas del entorno, estar profundamente enraizado y ser coherente con las características socioeconómicas de la sociedad donde radica la universidad. (Ver López, 2006, op. cit, pp. 25 y 30); Halvorsen, catedrático de la Universidad de Bergen, 2009, op. cit, dice: *“sólo las universidades de la región pueden desarrollar las complejas cuestiones del conocimiento relacionadas con la misma”*. Vessuri, que es doctora en Antropología Social por la Universidad de Oxford, coordina el IVIC en Caracas, miembro del Consejo de Directores de la red SciDev.net sobre ciencia y desarrollo, y preside, además, el comité científico latinoamericano del Foro UNESCO sobre enseñanza superior, la investigación y el conocimiento, en 2008, op. cit, pp. 119-129 dice: *“la educación superior y la investigación aparecen como el camino que hay que seguir para el desarrollo mundial”*.

ser el valor principal de las primeras universidades del mundo y el eje del reconocimiento y prestigio de las mismas³²⁸.

Además, se pone en ella el valor y la capacidad que encierra para incrementar el bienestar de las sociedades, haciendo crecer y avanzar la sociedad del conocimiento en este mundo globalizado. Pero la escasez de recursos públicos y lo costoso de la investigación hace que en muchas ocasiones éste se oriente al mercado y a quien puede pagarla³²⁹.

La investigación recibe diversas definiciones según las diferentes disciplinas, puede adoptar muchas formas y requerir más o menos financiación; así diferenciamos básicamente:

- investigación pura: descubrir o generar nuevos conocimientos³³⁰.
- investigación aplicada: aplica el conocimiento a problemas o productos que pueden ser objeto o no de comercialización³³¹.
- investigación en humanidades.
- investigación histórica.

Algunos se muestran especialmente críticos con la misión investigadora de la universidad, la tachan de falacia, poco relevante o poco evidente o, en el mejor de los casos de un deseo. Así, Maldonado (2004: 76) dice: *“la universidad es una institución intelectualmente conservadora y que tiene poco o nada que ver con la investigación tal y como lo demuestra la historia de la ciencia y de la filosofía”*.

Algunas de las tendencias hacia las que parece moverse la investigación universitaria son las siguientes (López, 2005:146)³³²:

1. Generación de nuevos conocimientos altamente valorados por la sociedad.
2. Internacionalización creciente de la investigación, que requerirá cada vez más de la cooperación internacional.
3. Dependencia de las fuentes de financiación externas a la universidad.
4. La innovación como factor principal de la competitividad, tendiendo a favorecer la interacción entre investigación universitaria, sector productivo y entorno tecnológico.

³²⁸ Altbach, 2008, op. cit, p. 5.

³²⁹ Escrigas, 2008, op. cit, dice: *“El conocimiento humano debería ser patrimonio de todos, especialmente el que se genera desde instituciones de servicio público, entonces cabría repensar las prioridades, financiarlas y distribuir los logros para el aprovechamiento de todas las personas”*. Por su parte, Borrero, 2008f, op. cit, pp. 496-497, dice: *“Es un contrasentido pensar que la universidad sea, en esencia, investigativa, sólo a condición de poseer investigación contratada... si es esencialmente suya, la universidad debería conducirse por la creación de un verdadero ambiente de búsqueda y de inquietud investigadora, individual y colectivamente”*; Altbach, 2008, op. cit, p. 5 cita a Clark, 2004, Geiger, 2004 y Ben-David, 1997 cuando dicen: *“que la investigación puede debilitarse por el esfuerzo de las universidades en ser emprendedoras y tener relevancia en el mercado”*. López, 2006, op. cit, p. 30, sugiere: *“las investigaciones y los postgrados deben estar en función de las necesidades sociales y no de los intereses corporativos o de mercado”*.

³³⁰ Suele ser el patrón para el reconocimiento y el prestigio de las universidades. A este respecto, dice Verger, 2008, op. cit, p. 10, que *“una de las implicaciones del capitalismo académico es que en las universidades se hace menos investigación básica y más investigación aplicada, ligada sobre todo a los intereses de la industria o de otras fuentes de financiamiento”*, cita a su vez a Gibbons, Limoges et al. 1994, Slaughter and Leslie 1997, Boden and Epstein 2006.

³³¹ Cada vez tiene más importancia de cara a la innovación y también porque las universidades buscan generar recursos que les permitan autofinanciarse.

³³² También en López, 2006, op. cit, pp. 27-28.

5. La formación de recursos humanos implicará un mayor esfuerzo en formación de jóvenes investigadores y su mayor movilidad.
6. Tensión entre las necesidades inmediatas que enfatizan la investigación aplicada, dada la necesidad de obtener financiación, y las necesidades de más largo plazo que defienden la investigación básica.
7. Desarrollo de gabinetes de predicción de tendencias y necesidades tecnológicas claves para el desarrollo de la sociedad y fusión de las culturas científica y humanística, de “las dos culturas” -como las denominó el novelista británico C.P. Snow-, de la transdisciplinariedad que defiende el premio novel de química Ilya Prigogine y del “pensamiento complejo” de Edgar Morín³³³.

También Brunner (2005: 32) corrobora y matiza estas tendencias al señalar que “*se incrementa la colaboración internacional en las redes de investigación, especialmente en las ciencias naturales*” y que las TIC facilitan enormemente la información y la comunicación con lo que “*hay mayores facilidades de contactos con y entre los investigadores*”, lo cual aumenta el conocimiento que suele llamarse el “*know who*”, que resulta esencial para el funcionamiento de las redes. Igualmente, la informática permite abordar problemas más complejos y comunicar de forma más transparente y para más población, al publicar los resultados en formato digital.

Hemos visto además cómo Lisboa (2000), en virtud de sus objetivos para la sociedad del conocimiento, impuso una reconsideración de la investigación en los sistemas nacionales y un mayor apoyo de los fondos públicos y privados para desarrollarla y orientarla más hacia una mayor colaboración con las empresas con el objetivo de favorecer su competitividad³³⁴.

La creación de redes de investigación provoca el cambio en la integración en las organizaciones que pasa de vertical a horizontal, en la que se da un aumento de las alianzas y no se limitan simplemente a abaratar costes, sino que también cooperan en programas comunes. La investigación se aborda cada vez más de forma cooperativa, con otras universidades o centros nacionales o internacionales de investigación, o en unidades interfacultativas e interuniversitarias, abordando el conocimiento de forma interdisciplinar³³⁵.

³³³ Según Edgar Morín “*hay siete saberes fundamentales*”: 1) *Armar cada espíritu en el combate vital por la lucidez, para evitar el error y la ilusión*. 2) *Principios de un conocimiento pertinente para evitar la fragmentación*. 3) *Enseñar la condición humana*. 4) *Enseñar la identidad terrenal*. 5) *Afrontar las incertidumbres*. 6) *Enseñar la comprensión*. 7) *La ética del género humano*” (Morín, 2000, pp. 11-14).

³³⁴ Vessuri, 2008, op. cit, pp. 121-127, habla de repensar la investigación y la Enseñanza Superior para contribuir a un futuro mejor: “*La educación superior y la ciencia deben distribuirse de manera más uniforme por todo el mundo para relajar así la tensión política y mejorar las posibilidades de desarrollo económico y social*”. Y aporta los siguientes datos que cuantifican la asimetría que existe en el mundo (Fuente: UNCTAD, 2008): Sólo existen 94,3 investigadores científicos por cada millón de personas en los países menos desarrollados (PMD), comparados con los 313 que existen en los otros países en desarrollo (OPD) y los 3.728 de los países ricos (altos ingresos, OCDE). La matriculación en instituciones de nivel universitario (es decir, la matriculación en educación terciaria como parte del grupo de edad correspondiente) sólo alcanza un 3,5% en los PMD, comparado con un 23% en los OPD y un 69% en los países ricos. Los gobiernos de los PMD sólo destinan un 0,3% de su producto interior bruto (PIB) a investigación y desarrollo (I+D), mientras que el porcentaje es del 0,8% en los otros países en desarrollo y de 2,4% en los países ricos. Cinco PMD- Haití, Cabo Verde, Samoa, Gambia y Somalia- han perdido a más de la mitad de sus profesionales con formación académica en los últimos años porque éstos se han marchado a países industrializados buscando mejores condiciones laborales y personales. En el 2005, los PMD asiáticos recibieron más del doble de ingresos procedentes de los trabajadores que de la ayuda oficial al desarrollo (AOD): 7.000 millones de dólares estadounidenses en el primer caso y 3.000 millones en el segundo. En todos los PMD, los ingresos supusieron alrededor de dos tercios de la AOD total de los 18.000 millones de dólares estadounidenses recibidos ese mismo año (Fuente: UNCTAD, 2007).

³³⁵ Halvorsen, 2009, op. cit, dice que es importante debatir la investigación: “*También se debatirán las formas en las que las universidades de investigación pueden organizarse mejor en calidad de universidades de investigación capaces de establecer sus propias agendas de investigación, tanto de forma individual como a través de redes que traspasan*

Por último, cabe insistir en que no todo tiene que ser investigación aplicada, para la cual se necesita más financiación y colaboración. Es propia de las universidades³³⁶ la investigación básica, hay que seguir abordándola y potenciándola en la sociedad del conocimiento, en el mundo globalizado en el que vivimos, para aumentar la cultura, el conocimiento, los valores humanos y la cohesión social³³⁷.

6.5 Hacia una nueva forma de servir a la sociedad.

Las universidades no pueden estar al margen de la sociedad, de ahí que deban abrirse al entorno y comprometerse con el desarrollo local, regional y mundial. Muchas de ellas van adquiriendo una dimensión internacional. En este apartado analizaremos el compromiso social de las universidades, cómo se va planificando y operativizando. Van apareciendo nuevos modelos de colaboración de la universidad con las empresas y las administraciones públicas, como es la triple hélice. En esta encrucijada, debe seguir apostando por su calidad y excelencia, para mejor servir a la sociedad. La calidad es un ejercicio de responsabilidad y compromiso.

6.5.1 Su compromiso social y su contribución al desarrollo local, social y medioambiental.

Cada día, en este mundo globalizado, en el que las IES tienden a desvincularse y a homogeneizarse, es más necesario que la educación superior se vincule y se comprometa con el contexto social, político y económico en el que se desarrolla habitualmente su actividad³³⁸. Así, entre otros muchos, Bendersky (2008), citando la Declaración final de la CRES 2008 (Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe) dice: *“debemos reforzar el vínculo de la educación superior con el medio, es decir, fomentar que las instituciones se involucren cada vez más con sus declaraciones y sobre todo con sus acciones con el devenir del ambiente donde se desenvuelven”*.

La universidad está comprometida en el desarrollo local, según afirma, entre otros muchos, Richard Bawden (2008: 65). La palabra desarrollo no suele aparecer en los objetivos de las universidades y demás IES, e incluso los miembros de la comunidad académica (profesores, investigadores, personal de administración y servicios y los mismos estudiantes) no se sienten muy cómodos con la idea de ser agentes de cambio y desarrollo. Las universidades deben superar su ensimismamiento y aislamiento³³⁹.

fronteras y antiguas identidades regionales”, y añade que hay que “construir nuevos tipos de redes de investigación transnacionales, alianzas entre universidades y vínculos entre disciplinas en una región (la cuenca del Nilo) que todavía no es una región, con investigadores cuyas redes normalmente se orientan en sentido norte-sur, y a través de fronteras marcadas por el conflicto y la inestabilidad política, no es tarea fácil”.

³³⁶ López, 2006. op. cit, “aquellas instituciones de enseñanza superior que no tengan investigación y postgrado deberían denominarse instituciones de educación superior y no universidades”.

³³⁷ En Latinoamérica, del total de las IES existentes en la región, sólo una pequeña parte, no superior al 3%, podrían denominarse “Universidades de investigación”. (*Research Universities*). En opinión de Maldonado, investigador CIPE, Universidad de Externado, Colombia, 2004, op. cit, p. 77: “Entre el 95% y el 98% de todas las actividades y prácticas de la vida cotidiana de la universidad son administrativas y educativas” y cita a Kuhn, 1992, para indicar que menos del 1% de la investigación que se realiza en la universidad es producción de conocimiento en el sentido primero de la palabra. En África el porcentaje es aún menor; ver también Brunner, 2003, op. cit, pp. 83-84; López, 2006, op. cit, p. 29; Halvorsen, 2009, op. cit.

³³⁸ Ver Observatorio GUNI, 2008. op. cit, en el que se recoge una gran cantidad de artículos y experiencias en torno a la educación superior y los nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social; en dicha publicación, Puukka, 2008, op. cit, en cuanto analista de la OCDE en gestión institucional de la ES (IMHE), evalúa la vinculación regional de las universidades.

³³⁹ Bawden, 2008, op. cit, p. 69, plantea: “las IES, que ya no son fuente de crítica y reflexión escéptica sobre el cambio cultural y social, con demasiada frecuencia se han visto inmersas en el paradigma corporativo actual del

Así, el Dr. García de Paredes (2009: 10) afirmaba con rotundidad: *“La contribución de las universidades al desarrollo debe ser expedita y eficaz. El divorcio entre la sociedad y universidad, entre academia y producción, entre cultura y desarrollo sería una aberración en nuestros tiempos”*.

Los profesores Ontiveros y Herce (2007) en el informe de la Fundación CYD de 2007 afirman que el papel de la universidad no debe ser un mero servilismo al entorno; su excelencia sí puede prestar un gran servicio al desarrollo del territorio, de sus empresas, instituciones y ciudadanos³⁴⁰.

Esta tensión creciente entre lo local y lo global abre todo un mundo de posibilidades a la universidad, produce múltiples sinergias; además, la relación entre lo físico-presencial y lo virtual a través de las tecnologías de la información y la comunicación crea una tupida red de relaciones que permite responder a lo local y lo global. Así, el desarrollo regional se enfrenta a oportunidades aún sin explorar, en las que se puede demandar del exterior, así como lo que se puede ofrecer al contexto global, es más fácilmente transferible.

Las universidades contribuyen al desarrollo regional transfiriendo conocimiento y tecnología, aportando formación general, básica y continua, investigando e innovando, realizando labores de consultoría y desarrollo estratégico, formando a los líderes y dirigentes. Michavila (2004) agrupa la colaboración de la universidad con el territorio en tres ejes:

- La universidad como apoyo técnico: siendo lugar de encuentro y ofreciendo estructuras de interfase para la transferencia de conocimiento y tecnología.
- La universidad como agente innovador: abordando en la investigación aplicada, creando empresas impulsadas desde los campus.
- La universidad como agente formador: adecuando los programas de formación, haciéndolos más pertinentes, formando a lo largo de toda la vida (universidad de mayores), formando a los profesionales y a los ciudadanos.

Boyer (1996) se preguntaba si había existido un momento más crítico para hacer una llamada a las universidades para que se impliquen todavía más *“en la resolución de los problemas sociales, cívicos, económicos y morales más apremiantes de la actualidad”*. Por su parte, Escrigas (2008) afirma que las IES están llamadas a jugar un papel

instrumentalismo y el materialismo –al que ahora simplemente sirven y promueven, hasta el punto de que ellas mismas se han convertido en arquetipos de ese paradigma-; o como señala la COM, 2005, 152 final, op. cit: *“las universidades deben subsanar algunas de sus debilidades como son la uniformidad, la fragmentación y el aislamiento”*; y también Moja, 2008, op. cit, dice: *“las IES están a menudo aisladas de las comunidades dentro de las que se encuentran”*; Tandon, 2008, op. cit, p. 151 describe cómo han trabajado las IES de forma aislada y qué han de hacer para colaborar y contribuir al desarrollo humano y social: *“Las instituciones de educación superior han trabajado aisladas entre las cuatro paredes de sus laboratorios y su mundo académico sin darse cuenta de que aparecían nuevas formas de conocimiento para el desarrollo humano y social surgidas de la práctica, especialmente en movimientos sociales, coaliciones de la sociedad civil y grupos de expertos que se han centrado en aspectos diversos del desarrollo humano y social”*; Escrigas, 2008, op. cit, p. XXXII habla de que la universidad debe *“superar el ensimismamiento-mercantilista para reinventar una respuesta innovadora y socialmente comprometida”*; Deane Neubaner, 2009, op. cit, consultor del East. West Center, Hawai, señala que *“las universidades deberían tener una estrecha relación con su entorno”* y añade *“Cuando hayan investigado y enseñado, cuando comprendan mejor cómo funciona este complejo sistema global, entonces podrán empezar a interactuar con el resto de la sociedad, a salir de las universidades, a colaborar con los actores políticos, con colegas de otros países, y lograr una comprensión más colectiva de estos temas y de cómo funcionan las mismas instituciones de la globalización”*.

³⁴⁰ Ontiveros y Herces, 2007, op. cit, pp. 111-112, en el Informe CYD de 2007, dicen: Aunque el papel de la universidad no es servir a un territorio más o menos amplio, sino competir por la excelencia global en la producción y transmisión de conocimientos atrayendo a los mejores profesores y estudiantes, el desarrollo de la ciudad, comarca o región en la que se ubiquen las buenas universidades puede verse extraordinariamente favorecido por el imán de talentos y creadores que son las buenas universidades y los valiosos servicios que éstas pueden prestar a las empresas e instituciones localizadas en dichos territorios, directamente a través de laboratorios industriales o de servicios, incluidas las humanidades (sí, las humanidades) o mediante la creación de spin-offs que compitan, abiertamente en el mercado.

fundamental en la construcción social, desde la perspectiva de su compromiso social³⁴¹.

Ante este cúmulo creciente de necesidades y demandas, las universidades deben responder de forma proactiva³⁴² y en colaboración³⁴³ con otras universidades así como con los movimientos sociales y fomentar su vinculación con la sociedad civil. Los nuevos marcos globales, en los que la ES debe contribuir son, entre otros: los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el Protocolo de Kyoto, Educación para Todos, Alimentos para Todos, el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, el Informe del Grupo de Alto Nivel de la Alianza de Civilizaciones³⁴⁴.

Escrigas (2008) avanza además, que la contribución de la educación superior al desarrollo humano y social podría implicar un cambio de paradigma en lo que respecta a lo que se espera de ella, transitando de un sistema en que el énfasis se está poniendo en lo individual y competitivo, para pasar a otro en donde el énfasis sea puesto en lo colectivo y social (Tabla 11).

Tabla 11: Una universidad más centrada en lo social. (Elaboración propia).

De lo individual y competitivo	A lo colectivo y social
Centrada en contenidos.	Centrada en contenidos, habilidades y valores.
Centrada en la formación de profesionales productivos.	Centrada en la formación de ciudadanos-profesionales.
Orientada a las necesidades del mercado de trabajo.	Orientada a las necesidades de la sociedad en su conjunto.
Uso social basado en el estatus, enriquecimiento y reconocimiento individual y en el crecimiento económico.	Uso social basado en la contribución al bien colectivo, la construcción social y en el desarrollo humano y social.

Todo ello conlleva replantearse la misión y funciones de la universidad, que progresivamente el desarrollo humano y social impregne los objetivos y acciones de las IES, desempeñar un papel más activo, más proactivo e incorporar nuevos valores y habilidades a sus programas y currículos de forma que éstos sean más pertinentes³⁴⁵.

Es necesario que la universidad cambie, progrese, se adapte y redescubra lo más genuino de su ser y quehacer. Las regiones necesitan universidades excelentes,

³⁴¹ Ver Boyer, 1996, op. cit, pp. 11-20; Escrigas, 2008, op. cit, p. XXXII; Bawden, 2008, op. cit, 70, reconoce que “algunos miembros de la comunidad académica están respondiendo a esa llamada”; Jean Marie De Ketele, 2008, op. cit, pp. 55-59, habla de pertinencia social de la ES; la docencia y la investigación deben contribuir a dicho compromiso, así lo señala también, Tandon, 2008, op.cit, pp. 150-151.

³⁴² Escrigas, 2008, op. cit, p. XXXI

³⁴³ Puukka, 2008, op. cit, reconoce que “a pesar de muchas buenas prácticas, las contribuciones de las IES al desarrollo social, cultural, medioambiental suele ser insuficiente y adolece de falta de acción colaborativa, poca financiación e indicadores claros para evaluar su impacto” tal y como se recoge en el informe de la OCDE (2004-2007): *Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development*; y más adelante indica que “la ausencia de estructuras de colaboración permanentes, impide que las IES se comprometan”.

³⁴⁴ Taylor, 2008, op. cit, pp. 89-99; Escrigas, 2008, op.cit; Mohamedbhai, 2008, op. cit. : Los objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) a alcanzar en el 2015, son ocho.

³⁴⁵ No sólo es necesario garantizar la calidad de las IES y apostar por la eficacia y eficiencia de las universidades, además, debe haber pertinencia. Así, Jean-Marie De Ketele, 2008, op. cit, p. 55, afirma que: “el criterio primero y último para evaluar la educación superior es la pertinencia social”; Joana Puukka, 2008, op. cit, dice que para que las IES desempeñen “un rol activo en el desarrollo regional sostenible, deberían revisar sus declaraciones de misión y sus estrategias e iniciar un proceso de reforma interna para reforzar su capacidad de gestión e integrar el compromiso y la sostenibilidad en sus actividades fundamentales”; el Programa IGLU de la OUI persigue asegurar la pertinencia y mejor integración de las universidades en el entorno.

abiertas y flexibles, competitivas y conectadas³⁴⁶. Hoy día hablamos de “clusters” universitarios y del modelo de la Triple Hélice³⁴⁷, en el que colaboran los gobiernos, las universidades y las empresas en el desarrollo local y regional.

No resulta fácil modificar los currículos, integrar nuevas áreas de conocimiento y de prácticas dentro de los currículos existentes³⁴⁸ o incorporar nuevos contenidos curriculares transversales que equipen a las personas con nuevos conocimientos y herramientas que se adecuen mejor al contexto donde ejercerán su actividad profesional. Las universidades se están movilizan individualmente y en redes³⁴⁹ para diseñar programas con un número de créditos que los estudiantes deben cursar a lo largo de la carrera, en pro del desarrollo social, cultural y medioambiental. Trabajan con niños de la calle aproximándolos e introduciéndolos en la educación y la escuela; o con los agricultores de la zona, mejorando sus prácticas; o atendiendo a la población más pobre con programas de salud, o acogiendo a los inmigrantes y trabajando con ellos y los contextos, la cohesión social y la interculturalidad; o participando en crear una sociedad más democrática; o ayudando a crear una cultura de paz; o propiciando un desarrollo más sostenible.

Hay todo un movimiento mundial por compartir buenas prácticas, por compartir y crear juntos programas a través de redes, hay líneas de investigación abiertas para analizar la motivación, el grado de implicación, la significatividad, alcance y validez de estos programas. En la estructura organizativa de algunas universidades ya se cuenta incluso con algún vicerrectorado de Desarrollo Comunitario, que ejerce su función de forma transversal y que orienta su actividad no sólo a los estudiantes de grado sino de postgrado e incluso de la universidad de mayores, que orienta además, al profesorado y al personal de administración y servicio³⁵⁰.

³⁴⁶ Ontiveros y Herce, 2007, op. cit, p. 111, se muestran especialmente críticos con las universidades españolas, que son similares a las de otras regiones y señalan algunas tendencias que se deben incorporar: “Hay que reconocer que muy escasamente podemos hablar de auténticos “clusters universitarios” en el caso de las comunidades autónomas españolas. Pero ésta es la idea, aglomeraciones de conocimiento, especialmente aplicado, y todas sus derivadas industriales (en sentido amplio), que con sólidas raíces locales, procedimientos excelentes y ambición global, dinamicen el tejido socio-económico de la región en la que se asientan. Frente a este paradigma, nos encontramos con una nube de puntos universitarios en el conjunto del país cortados por el mismo patrón (gestión asamblearia, “café para todos” e indiferencia por el mundo real) y a la que se ajusta una recta plana, sin tendencia creciente”.

³⁴⁷ Henry Etzkowitz y Loet Leydersdorff lideran la celebración de las Conferencias Internacionales de Relaciones Universidad, Industria y Gobierno, hoy conocida como las Conferencias de la Triple Hélice (Ámsterdam, 1996; Nueva York, 1998; Río de Janeiro, 2000; Copenhague, 2002; Turín, 2005; Singapur, 2007 y Glasgow, 2009).

³⁴⁸ Peter Taylor, 2008, op. cit, pp. 89-99, habla del currículo de la ES para el desarrollo humano y social. Actualmente es líder del Equipo sobre Participación, Poder y Cambio Social del Instituto de Estudios sobre el Desarrollo (IDS); MacArthur y Sachs, 2008, op. cit, p. 105, presiden la Comisión de Educación para Expertos en Desarrollo Internacional, auspiciada por el Instituto de la Tierra de la Universidad de Colombia y en su informe, reconocen que “va existiendo un consenso entre los profesionales y los profesores del mundo sobre la necesidad de adoptar un nuevo enfoque coherente para su formación, con el fin de dotarles de las capacidades multidisciplinares necesarias para superar los retos cotidianos del desarrollo sostenible”.

³⁴⁹ Ver, por ejemplo, la Red Talloires. Se crea en Francia, Talloires, en el 2005; en la actualidad, la red integra 76 universidades. En su Declaración se afirma que las IES no existen aisladamente de la sociedad y comunidades donde se ubican y deben contribuir a su desarrollo y transformación. Susan E. Stroud (Directora Ejecutiva) y Elisabeth Babcock (Coordinadora) en 2008, señalaban las siguientes ventajas de la red:

- Conexión con una comunidad internacional de iguales.
- Acceso a los ejemplos más innovadores de programas, proyectos, investigaciones y herramientas.
- Conocimiento compartido sobre técnicas docentes basadas en el aprendizaje experiencial.
- Orientación para una autoevaluación institucional y un proceso de planificación orientada al compromiso cívico.
- Oportunidad de iniciativas conjuntas, que incluyen eventos y conferencias regionales.
- Acceso a una plataforma global compartida, a través de un sitio web, blogs y herramientas de comunicación.

³⁵⁰ Así, las universidades de La Salle – LIPA, y La Salle University Manila, Filipinas, tienen una línea de investigación sobre el impacto en los estudiantes de los programas de formación, teórico – prácticos, de compromiso con el desarrollo humano y social del entorno. En las Universidades de UNILASALLE, Canoas, Brasil y en la Universidad La Salle Bogotá, Colombia, cuentan con un vicerrector de Desarrollo Comunitario.

6.5.2 Triple Hélice.

Etzkowitz (2003) decía que: *“una universidad emprendedora, es el principio generador en el desarrollo de la triple hélice que forman universidad, industria y Gobierno. La capacidad de transformar conocimientos en actividad económica es al mismo tiempo la premisa de la universidad emprendedora y el pre-requisito para que la universidad entre en esta tríada clave para la innovación... Una universidad emprendedora transforma ideas en actividad práctica, capitaliza conocimientos, crea nuevas empresas y servicios y gestiona el riesgo...”*³⁵¹.

La Triple Hélice es un modelo de sistema de innovación que surge en Ámsterdam en 1996, es liderado por Henry Etzkowitz que es el primero en presentarlo y explicarlo y luego es Leydersdorff el que proporcionó los sistemas teóricos para desarrollar esta idea.

Este modelo toma como referencia un modelo espiral de innovación (frente al modelo lineal tradicional, ver Figura 10. Estas tres esferas institucionales (universidades, gobiernos, empresas) que en el pasado “operaban de manera independiente, tiende cada vez más a trabajar conjuntamente, siguiendo un modelo en espiral con vinculaciones que emergen en diversos momentos de la innovación para formar la llamada triple hélice”. (Viale y Chiglione, 1998)

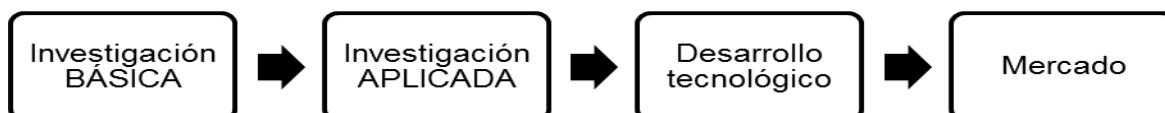


Figura 10: Modelo lineal.

El concepto de la Triple Hélice consiste en un modelo de análisis de la innovación en una economía basada en el conocimiento. En una analogía, determina la necesidad de que las tres hélices constituidas por la Universidad, la Administración y las Empresas interactúen realizando funciones que, aunque tradicionalmente no les venían asignadas, son fundamentales para imprimir el dinamismo que genera innovación. Su tesis defiende que la infraestructura del conocimiento puede explicarse en términos de las relaciones cambiantes entre estas tres instituciones. Así, la Universidad puede actuar como creadora de empresas, de tecnología o agente de desarrollo regional; las empresas como formadoras de personas a niveles superiores y generadoras de cambios administrativos, y la administración como promotor de proyectos de inversión o comprador de tecnología. Las transformaciones ocurridas pueden ser analizadas en forma de mecanismos de la nueva evolución. No sólo se trata de mejorar y ampliar la capacidad tecnológica del sistema productivo o el stock y capacidad científica y

³⁵¹ “El auge de la Universidad Emprendedora”, Henry Etzkowitz: (State University of New York, 2003).

tecnológica de los profesores e investigadores, sino de aumentar la complejidad de los caminos de relación interna y de la conexión en el mundo global de todos los agentes, de forma que al sistema productivo le llegue todo el conocimiento relevante para tomar decisiones creando nuevas piezas y nuevas funciones. Esta es la capacidad de transformación que caracteriza los sistemas innovadores.

A partir de aquella primera sesión mantenida en Ámsterdam, Henry Etzkowitz y Loet Leydersdorff lideraron la celebración bienal de la Conferencia Internacional de Relaciones Universidad Industria y Gobierno, hoy conocida como la Conferencia de la Triple Hélice (Ámsterdam, 1996; Nueva York, 1998; Río de Janeiro, 2000; Copenhague, 2002; Turín 2005, Singapur 2007). Estas Conferencias, con la presencia de más de 300 participantes (entre ellos investigadores de talla mundial, responsables de desarrollo regional de países y regiones, empresarios y responsables universitarios) han generado una enorme y valiosísima cantidad de informes y documentos que descubren interesantísimos resultados de la implementación del modelo así como de su potencial y capacidad de evolución.

Los tres se convierten en socios estratégicos. Los investigadores académicos se transforman en empresarios de sus propias invenciones y tecnologías, los cuales desarrollan alianzas con el sector privado y aprovechan las oportunidades de acuerdo al marco normativo y los incentivos financieros existentes ofrecidos por el Estado. (Etzkowitz, 1996).

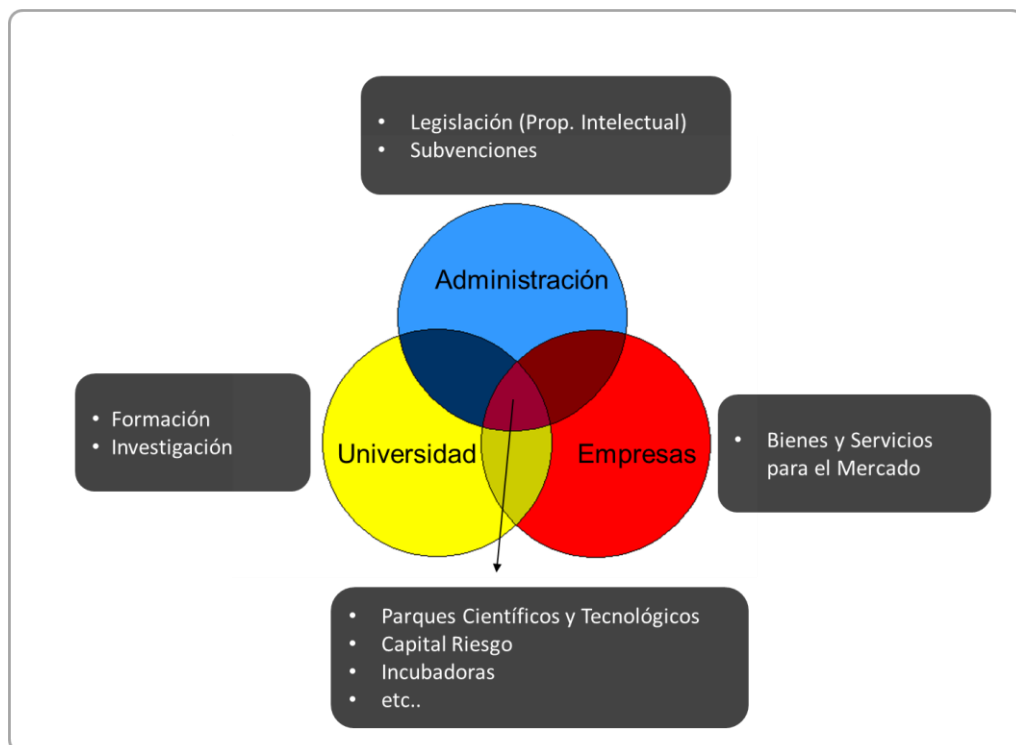


Figura 11: Triple Hélice. (Elaboración propia).

En conclusión, tiene que operativizarse la interacción entre los tres agentes del sistema: universidad, empresa y gobierno o administraciones (ver Figura 11). La fortaleza y efectividad de dicho sistema va a depender de la fortaleza y equilibrio de esta interacción, y aparecerá como resultado de que existen estructuras e instrumentos entre los agentes que favorecen la situación. Así pues, la convergencia final del sistema va a depender de los agentes, las estructuras de intermediación e interrelación entre los mismos y los instrumentos utilizados por los agentes para mejorar la interacción.

6.5.3 La Internacionalización de las Universidades.

La internacionalización de las universidades ha supuesto un auténtico “revulsivo”³⁵² para las universidades que se descubre como un reto, como un campo lleno de oportunidades³⁵³. Si revisamos la historia vemos que la colonización fue el factor principal de la internacionalización de la enseñanza superior, ya que los países colonizadores transfirieron a los nuevos territorios de Asia, África y América sus métodos, sus planes de estudio, su lengua y acervo cultural, así como su concepción y configuración de la universidad. En épocas más recientes, en el siglo XX, la internacionalización se vio dinamizada e impulsada por la cooperación internacional y a finales del siglo XX y principios del XXI se produce el hecho de la globalización de la Educación Superior³⁵⁴.

Desde muy diversas instancias³⁵⁵ se ha urgido y se viene urgiendo a las IES a promover la internacionalización de las mismas. Esto conlleva una renovación de sus universidades que afecta a su estructura y misión, a su forma de organizarse, a su currículum, a su investigación y servicio a la sociedad³⁵⁶. Las universidades están llamadas a responder tanto a los desafíos y necesidades locales, como globales, recuperando así el antiguo atributo de los estudios universitarios: “la universidad” pero con nuevos matices y proyección.

Muchas universidades han abierto sus puertas³⁵⁷ a estudiantes extranjeros y envían, por diferentes períodos, a alumnos a otras universidades del país o de otras naciones, apostando claramente por la movilidad³⁵⁸; y no sólo estudiantes sino también profesores; compartiendo programas con otras universidades o elaborándolos juntos o desarrollándolos de forma complementaria; abordando líneas de investigación o

³⁵² Ver Zabalza, 2002, op. cit, p. 50.

³⁵³ Stephan Vincent-Lancrin, 2006, op. cit, p. 32, en el Análisis de las Políticas Educativas, sobre la Enseñanza Superior, de 2005-2006, de la OCDE, dice que “la enseñanza superior transfronteriza, proporciona a los países verdaderas oportunidades educativas, culturales, políticas y económicos”. Tiana, 2009, op. cit, p. 12 habla de “la creciente internacionalización de la educación superior”.

³⁵⁴ Ver López Segrera, 2006a, op. cit, p. 9.

³⁵⁵ Desde la Asociación Internacional de Presidentes de Universidades (IAUP); desde la Comisión Europea, COM, 2001, 385 final, op. cit, se dice que al “desarrollar los sistemas de Enseñanza Superior, la CE debe preparar a sus ciudadanos para un contexto global, teniendo en cuenta la dimensión internacional; II Convención EUA, Graz, 2003, op. cit, “las universidades actúan a escala global”; en la VI Conferencia Ministros Educación Europea, Lovaina, 2009, op. cit, se habla de “apertura internacional de las universidades de Europa”.

³⁵⁶ Zabalza, 2002, op. cit, p. 51 habla de que “las viejas universidades deben remozar no sólo sus estructuras y currículo sino, incluso, su “cultura institucional”.

³⁵⁷ En la V Convención de la EUA, Praga, 2009, op. cit, se dice que se requiere una “universidad abierta, flexible y moderna” y que debe avanzar en “la difusión e interacción con el resto del mundo”.

³⁵⁸ La movilidad es un fenómeno creciente, alentada y facilitada tanto por las universidades como por los gobiernos y demás organismos internacionales de coordinación universitaria o educativa. Se habló de ello en la I CMES, 1998; Declaración de Bolonia, 1999; COM 2001, 385 final; Conferencia de Berlín, 2003; Bergen, 2005; IV Convención EUA, Lisboa, 2007; en COM, 2008, 680 final, op. cit. se habla de cómo superar los obstáculos a la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, se analiza la repercusión de Erasmus y Erasmus Mundus; Lovaina, 2009.

innovación de manera conjunta; reconociendo títulos, ajustándolos o adaptándolos para facilitar su comparación; intercambiando recursos o facilitando el acceso; poniendo en marcha programas para el mejor control de la calidad y de la acreditación. Todo ello muestra esa línea de internacionalización y cooperación creciente y progresiva.

Con todo, también se dan desviaciones, existiendo competencia, aislamiento o grupos de poder que no se mezclan, ni interaccionan, ni están por la línea de cooperación y el posibilitar el desarrollo y la calidad de otras universidades con menos recursos y expectativas³⁵⁹.

Esta apuesta por la internacionalización de las universidades también ha de tenerse en cuenta en la nueva configuración organizativa de las mismas y sus estructuras organizativas han de crear las condiciones, facilitar, impulsar y operativizar su nuevo rol. Se necesitan estructuras organizativas que abran a la universidad a dicha tendencia y coopere de forma progresiva con muchas otras universidades que pueden fortalecerla e impulsar su competencia, el servicio que prestan a su entorno más local, y, juntas, al entorno más global.

6.5.4 La calidad universitaria a escala estatal, regional y mundial.

Una de las tendencias nucleares de los sistemas universitarios y de las universidades, actualmente y en el futuro inmediato es la búsqueda de la calidad y la excelencia. Los procesos de convergencia y la creación de los espacios de educación superior requieren impulsar sistemas que garanticen la calidad de las IES³⁶⁰.

Al aproximarnos al concepto de calidad, nos encontramos que la UNESCO (1998) la define como *“la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser”*. Además, hemos de tener en cuenta lo que nos señala Sobrinho (1995)³⁶¹ : *“El concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo sino que debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores. El espíritu de las distintas definiciones de calidad coincide en que es una concepción de construcción colectiva y gradual que integra y articula visiones y demandas diferentes con los valores y propósitos de la institución educativa”*.

Así pues, al evaluar tratamos de ver la pertinencia, la eficiencia y la eficacia de las instituciones, programas y agentes y resultados de los sistemas de educación superior. Esto se realiza en función de unos criterios que cambian y evolucionan como cambian y evolucionan las sociedades, sus valores y demandas³⁶².

³⁵⁹ Así, Ordorika, 2008, op. cit, p. 15, dice que *“el campo internacional de la educación superior es desigual, jerárquico y permanentemente controvertido”*, y cita también al respecto a Bourdieu, Johnson, 1993.

³⁶⁰ Así lo requiere la Declaración de Bolonia, 1999, op. cit; I Convención de la EUA, Salamanca, 2001, op. cit; COM (2003) 52 final, op. cit; en la III Conferencia de Ministros de Educación Superior Europea, Berlín, 2003, op. cit en la que se insta a crear procedimientos y guías para la garantía de la calidad (ENQA); en la IV Conferencia de Ministros de Educación Superior Europea, Bergen, 2005, op. cit se acuerda que los sistemas de garantía de calidad de los países de la UE adopten los estándares propuestos por ENQA, en la de Lisboa, op. cit, con las propuestas del grupo E4 (ENQA, ESIB, EUA, EURASHE) y en la de Lovaina, 2009, op. cit se acuerda además recopilar datos y contar con herramientas de transparencia multidimensional.

³⁶¹ Ver en Fernández, op. cit, p. 37.

³⁶² Así, López, 2006a, op. cit, p. 21, indica que: *“La adopción de herramientas de mejora, como planificación estratégica, evaluación de proyectos, dirección por objetivos, gestión por competencias, calidad total y evaluación institucional, al mismo tiempo que se introducen tecnologías de información y gestión ha mejorado los procesos*

Si bien, la universidad tiene la responsabilidad de rendir cuentas a la sociedad³⁶³, hay que cuidar que el *“Estado convertido en evaluador”* (Neave, 1988) y su control para garantizar la calidad de las instituciones de ES, no vaya más allá de sus competencias y merme la autonomía debida a las mismas. Además, debemos evitar el peligro de la homogenización y estandarización. Cada universidad debe contar con los márgenes suficientes para ejercer su autonomía y diferenciarse de los demás, aportando valor³⁶⁴.

Para llevar a cabo estas políticas de evaluación y garantía de la calidad, los Estados crean o favorecen el surgimiento de nuevos actores en el escenario de la educación superior como son las agencias de acreditación y evolución de la calidad educativa³⁶⁵.

En el escenario de la globalización y de la sociedad del conocimiento, la comunidad internacional juega cada vez más un creciente e importante papel en cuanto garante y reguladora de la calidad de la educación superior en los diferentes países, regiones y en el mundo en general. La educación se concibe cada vez más como un derecho de tercera generación, en *“el cual la comunidad internacional tiene responsabilidades, derechos y obligaciones, para que las personas puedan ejercer a plenitud el derecho a una educación de calidad”* (Rama, 2006: 17).

Crecen las necesidades de acreditación internacional (Eaton, 2008), pero, tal y como reconoce el profesor Díaz (2006: 35) de la Universidad de Campinas de Brasil: *“la calidad, además de criterios internacionales, está vinculada a la historia de las personas que conforman una sociedad. Por eso, es social y dinámica y no puede reducirse a esquemas abstractos y genéricos sin ninguna relación con los proyectos políticos y las realidades objetivas de los individuos y las sociedades concretas”*.

Así, los referentes y las agencias de acreditación y calidad, además de los parámetros internacionales consensuados, deberán tener en cuenta las realidades locales y las políticas nacionales y regionales³⁶⁶, así como lo definido y trazado por cada universidad en su proyecto y misión.

Las universidades y demás instituciones de educación superior deben comprometerse con la calidad e ir más allá de los requerimientos legales de sus propios contextos y naciones. En la organización hay que contar con recursos y estructuras que permitan vertebrar adecuadamente la implementación de los sistemas de garantía de la calidad, todo ello requiere la responsabilidad y el compromiso de todos.

académicos y administrativos e incrementado su eficiencia”. Y Ángel Gurría, Secretario General de la OCDE, en la reunión de Ministros de Educación de la OCDE, en Atenas, 2006, subrayó *“la necesidad de mejorar la manera de medir los resultados en la educación superior, sugiriendo un “PISA para la Educación Superior” para evaluar las habilidades de los estudiantes”*.

³⁶³ Evaluar la calidad es un ejercicio de responsabilidad con la sociedad, ver Fernández, 2005, op. cit y Ristoff, 1995.

³⁶⁴ Toni Verger, 2008b, op. cit, p. 13, en el Observatorio de la Deuda en la Globalización (ODG) dice: *“Los sistemas de evaluación permiten al estado mantener un cierto control de los sistemas educativos, a pesar de que se desentienda de la provisión/gestión directa de los servicios educativos. Por ese motivo, algunos autores consideran que los mecanismos de evaluación permiten al Estado dirigir la educación superior “a distancia” (Mollis and Marginson 2002)”*.

³⁶⁵ En el caso de España, esta agencia es la ANECA.

³⁶⁶ También lo ve así Ordorika, 2008, op. cit, p. 15: *“La diversificación y diseminación de la evaluación académica institucional es una consecuencia de la dinámica internacional generada por las organizaciones internacionales -tales como la OCDE o el Banco Mundial-, así como una respuesta a la adaptación del discurso y la práctica de la evaluación y la rendición de cuentas por los estados nación y los administradores de la educación en el ámbito local (Bensimon, Ordorika, 2005; Coraggio, Torres, 1997; Díaz Barriga, 1998; Ordorika, 2004)”*.

7 Consideraciones finales.

A lo largo de este primer capítulo se ha analizado el nuevo escenario en el que se sitúa y proyecta la universidad del futuro a medio y largo plazo, así como el nuevo rol que debe desempeñar en él la universidad. Es un escenario muy virulento, altamente desafiante y competitivo, en el que a la universidad no le va a resultar fácil adaptarse y desenvolverse de forma competitiva si no acomete serios y profundos cambios en su cultura, misión, liderazgo, currículo, proyectos de investigación, capacidad innovadora y, especialmente, en el campo que nos ocupa y preocupa en el presente estudio e investigación, redefinir su estructura organizativa.

Nuevo escenario:

El nuevo escenario envuelve a las universidades en un campo de fuerzas que no puede controlar (Brunner, 2008) en las que la globalización y la mercantilización le quitan protagonismo, determinándolas, arrinconándolas, conduciéndolas a la homogeneización, la comercialización, la masificación, competir internacionalmente, adquirir una mentalidad empresarial en sus objetivos y modos de gestión (Marín, 2004; Verger, 2008; Altbach, 2008; Oppenheimer, 2010). Las universidades han de hacer frente a su vez, a las tensiones que regulan su rol, que ya apuntaba Clark (1998) con su celebre triángulo: el Estado o las fuerzas políticas y burocráticas, el mercado o las fuerzas de la oferta y la demanda, la propia universidad o las fuerzas de sus intereses académicos y administrativos. En este escenario las universidades se han de fortalecer, adquirir más protagonismo, autonomía y control de su misión y generar un espíritu emprendedor. La colaboración estrecha con otras universidades les dará el valor, la competencia y las herramientas necesarias para afianzarse y evolucionar con las mínimas interferencias y manipulaciones.

Además, el nuevo escenario ha puesto a las universidades a competir entre sí, lo que las ha enfrentado y desviado de su misión, impidiéndoles o mermando sus posibilidades de colaboración. Tal y como denunciaban el presidente y secretaria general de la AIU (2010): *“la competencia puede ser un camino hacia la fortaleza y la excelencia, pero también puede conducir a la exclusión”* (Fuente y Egron-Polak, 2010: 7).

Al mismo tiempo, en Europa y en otras regiones del mundo se viene trabajando en la creación y consolidación de espacios comunes en los que, entre otros muchos objetivos, se potencia el encuentro y la colaboración de las universidades, ya sea compartiendo recursos y conocimiento como trabajando juntas y elaborando programas de docencia, investigación, servicios e innovación. Así mismo, en estas últimas décadas han ido surgiendo múltiples organismos internacionales para el fomento de la reforma y la colaboración universitaria. Todo ello se ha analizado extensamente, centrándonos en la necesidad y vertebración de la colaboración y el trabajo en red de las universidades.

Los informes y el diagnóstico de las universidades que se han expuesto (Delors, Dearing, Attali, Boyer y Bricall) nos aportan la situación de las mismas en los umbrales del s. XXI y todos reclaman más colaboración, trabajo conjunto y coordinado, hacia dentro y hacia fuera de las universidades como la mejor y única vía de su viabilidad, continuidad, crecimiento y mejora. Tal y como se presentó, de forma breve, es conveniente resaltar de dicho diagnóstico, entre

otros muchos datos y criterios, que las universidades se han de abrir; internacionalizar; conjugar adecuadamente autonomía e interdependencia; proactividad y compromiso social; sus estructuras actuales son incapaces de liderar su cambio, posibilitarlo y darle la agilidad y ritmo necesario; urge la formación en gestión del personal, profesionalizar la función directiva, crear redes interuniversitarias, favorecer la cooperación entre ellas, ser capaces de aprender, gestionar dicho conocimiento y aplicarlo.

La crisis de la universidad es muy profunda, tal y como se ha analizado, matizado y documentado por múltiples investigadores, expertos y estudiosos de la universidad, llevándola a su redefinición y reinención. Crisis que ahonda y va más allá de la triple crisis apuntada por López (2006, 2010) de hegemonía, de legitimidad e institucional.

Surgen nuevos modos de ser universidad, de proveer educación superior que compiten con la vieja universidad, llegando a convulsionarla y arrinconarla. Las universidades corporativas y los centros de formación especializada de las grandes empresas son exponentes claros de esta competencia. Ante este escenario la universidad debe salir de su letargo, ensimismamiento y fortalecerse a través de la colaboración entre varias y de la escucha, diálogo y colaboración con estos nuevos proveedores o competidores de educación superior.

El análisis de los diferentes modelos de universidad que fueron surgiendo a lo largo de la historia (francés, alemán,...) para dar respuesta a las necesidades de la sociedad de su tiempo, nos pone sobre la pista de cómo se debe ir configurando la universidad del futuro, a la luz de este escenario actual, qué nuevo rol ha de adquirir y desempeñar, qué rasgos lo define.

Nuevo rol:

Si la universidad cambia debe adquirir un nuevo rol que aún se está acotando y definiendo. En el presente capítulo se han sintetizado sus principales rasgos, los cuales se recogen de forma breve a continuación:

- Las universidades han de redefinir su misión y fortalecerla, sólo será universidad aquella que tenga y vertebralmente adecuadamente estos ejes determinantes de su ser y quehacer: docencia, investigación, servicio e innovación (Sousa, 2008; Altbach, 2008; López, 2010; Comisión Europea, 2005).
- Deben procurar un nuevo modelo pedagógico más centrado en los estudiantes; en su protagonismo y participación, en su proceso de aprendizaje, en una educación que les aporten valores y competencias, que también los enseñen a aprender y convivir, en el que la tutoría y la orientación adquieren una nueva importancia.
- Es un modelo en el que el profesor adquiere un nuevo papel y su docencia es valorada, reconocida y contribuye a su acreditación. Debe armonizar y equilibrar sus rasgos de experto, generalista, orientador, tutor y mentor; al mismo tiempo que investigador, innovador, gestor y miembro de una red.
- Supone una apuesta clave por una mejor y diferente docencia, capaz de romper los límites de las disciplinas y trabajar más interdisciplinariamente. Las TIC ofrecen enormes posibilidades tal y como se ha expuesto.

- Reclama un posicionamiento y presencia en la formación a lo largo de la vida, siendo éste un eje estratégico e innovador de la misma.
- Representa un nuevo modelo organizativo y estructural que comporta posibilitar mayor colaboración intra e interuniversitaria, a través de un profundo cambio estructural menos piramidal, rígido, centralizado y fragmentado, a uno más plano, descentralizado, flexible, conjuntado, participativo y colaborativo.
- Para la adquisición del nuevo rol de la universidad, la autonomía es una pieza clave y básica; ha de revisarse la que le otorgan y la que es capaz de ejercer con libertad, competencia y creatividad. Autonomía que se ha de contemplar desde la interdependencia y que se debe extender internamente a sus miembros, equipos, departamentos y facultades. Sin autonomía no es posible la colaboración.
- Urge que se redefina y profesionalice la gobernanza y funcionamiento interno de las universidades (Cuesta y Hernández, 2009); ya que apenas disponen de gobernantes, la estructura de mando o no existe o está muy diluida, difuminándose en múltiples espacios como, por ejemplo, la bicefalia que se da entre departamentos y facultades. Se requiere una unidad de visión y funcionamiento que conjunte y coordine internamente la universidad.
- Hacia fuera de ellas las universidades se ven requeridas a la asociación, la colaboración y el trabajo en red, pero más que una realidad actual es una tendencia, un deseo por operativizar y desarrollar.
- Deben diversificar sus fuentes de financiación y ahorrar costes, gestionando sus recursos con autonomía, responsabilidad y compromiso. Este aspecto es esencial para su protagonismo, crecimiento, competencia y cooperación.
- Han de generar una nueva forma de investigar e innovar, de manera más interdisciplinar y colaborativa, hacia dentro y hacia fuera de la universidad.
- Deberían mostrar una fuerte vocación y compromiso social, contribuyendo con decisión y competencia al desarrollo local, social y medioambiental. La institución universitaria debe ser capaz de participar con protagonismo y competencia en proyectos de desarrollo comunitario como el de la Triple Hélice.
- Los nuevos tiempos necesitan una universidad más emprendedora, en la que la innovación y proactividad impregnen todos los rincones de la misma.

Para todo ello, con el fin de adquirir estos y otros muchos rasgos emergentes de su nuevo rol, las universidades han de abrirse a la colaboración, al trabajo conjunto, cotidiano y continuado con otras universidades y entidades que las fortalecerán, harán más competitivas y asegurarán su futuro.

Capítulo 2: La estructura organizativa: concepto, elementos, características, modelos y tendencias.

1 Introducción.

Como hemos podido estudiar en el primer capítulo, las universidades se encuentran sumergidas en profundos y prolongados cambios³⁶⁷, fruto de las múltiples exigencias internas y externas de las propias instituciones de educación superior y de la sociedad del conocimiento que las envuelve. Transformaciones que afectan también al gobierno interno de las universidades e IES, que se ven abocadas y requeridas a acometer modificaciones profundas en su estructura organizativa.

En este segundo bloque analizaremos qué cambios deben propiciarse en las actuales estructuras organizativas de las universidades e instituciones de educación superior (IES) con vistas a favorecer una mayor colaboración³⁶⁸ en su interior, entre ellas y con los demás sectores de la sociedad; facilitar y beneficiarse de su participación en las propias universidades y desde las múltiples redes interuniversitarias que van surgiendo, que se van impulsando desde las propias universidades o desde diferentes estamentos u organismos nacionales e internacionales.

En toda organización las estructuras configuran su marco de funcionamiento. Estas estructuras organizativas pueden llegar a determinar el quehacer y la proyección de la universidad, limitándola, retardándola o favoreciéndola.

Las estructuras se suelen situar entre los objetivos y el tejido sociorrelacional (cultura, participación, comunicación, clima, conflicto, etc.) de la organización, posibilitando, facilitando y ayudando al funcionamiento de la misma y, además, permite comprender los fenómenos variados y complejos que se dan en ellas. Siguiendo a Robbins (2004), podemos adelantar que una estructura organizacional es como se dividen, agrupan y coordinan formalmente las tareas en el trabajo³⁶⁹.

La sociedad del conocimiento demanda organizaciones cada vez más ágiles, flexibles, horizontales y descentralizadas, con puestos de trabajos especializados y exigentes a la vez que versátiles. Tal y como nos señalan, entre otros muchos, Abad y Castillo (2004:30) Gándara, et al. (2007:18-20), algunas de las principales tendencias que caracterizan a las nuevas estructuras organizativas, supondrían a las universidades incluir elementos como los siguientes³⁷⁰:

- Simplificar los niveles jerárquicos de la universidad, dando lugar a organigramas más planos y descentralizados (Bartlett y Ghoshal, 1991).
- Organizar el trabajo en torno a procesos y flujos y no en torno a tareas o funciones³⁷¹ (Hammer y Champy, 1994; Lorino, 1995).

³⁶⁷ A este respecto, entre otros muchos autores, Didriksson, 1998; op. cit, p. 2, dice: *"Las universidades han entrado en una fase de cambios profundos, que no tienen punto de retorno, ni perspectivas cercanas a una nueva fase de equilibrio"*.

³⁶⁸ Véase Didriksson, 1998, op. cit, p. 4, afirma: *"la dimensión emprendedora de la universidad no debe abocarla a una mayor individualización, sino a una mayor cooperación entre instituciones y sectores/..."*.

³⁶⁹ Así lo recoge Muñoz y Nevado, 2007, op. cit, p. 34.

³⁷⁰ Así lo sintetizan, igualmente, autores como Rastrollo y Castillo, 2003; Aguirre, Castillo y Tous, 2003, p. 318, todos ellos citados por Abad y Castillo, 2004, op. cit, p. 30; ver también Muñoz y Nevado, 2007, op. cit, p. 14.

³⁷¹ De forma crítica, Marcovitch, 2002, op. cit, pp. 94-98, señala que una buena gestión universitaria debe alejarse de la cultura de los procesos y valorar la cultura de los flujos: *"La cultura de los flujos implica una mirada mucho más amplia hacia los procedimientos de decisión, donde la institución, sin perjuicio de los documentos formales que van de un área*

- Gestión en torno a equipos en lugar de los individuos, usando grupos de alto rendimiento interconectados en red como unidades básicas que ejecutan, deciden y proyectan.
- Énfasis en las competencias de las personas, más que en la especialización funcional. Una gestión, por tanto, más centrada en las personas y sus relaciones, capaces de emprender y colaborar; confiables y versátiles³⁷².
- Redefinición de los mecanismos de coordinación y control de la universidad, que conlleva promover el compromiso de los miembros de la universidad en interiorizar unos valores, compartir unos objetivos comunes dentro de su diversidad y potenciar la autorregulación basada en la confianza.
- Libre flujo de la información dentro de la universidad a través de redes abiertas y descentralizadas que permitan intercambiar conocimiento hacia dentro y también, lo que convenga, hacia fuera de ella.
- Orientación al cliente, procurando su satisfacción.
- Maximizar los contactos con proveedores y clientes, desarrollando hábitos de cooperación y alianzas estratégicas, centrándose la universidad en su *core business* y externalizando lo que no le es propio (*outsourcing*).

Las estructuras presentan una doble misión: la dimensión estática que sería el organigrama de la organización, que definiría el puesto que ocupa cada miembro, sus funciones, sus relaciones, orden jerárquico, sus canales y flujos de comunicación; por otro lado, la dimensión dinámica sería el funcionamiento real del organigrama a través del ejercicio del poder, los canales de comunicación y de participación, la cultura organizativa, etc.³⁷³

2 Concepto de estructura organizativa.

Como una primera aproximación al concepto de estructura organizativa analizaremos algunas definiciones para extraer los rasgos más relevantes que se deben tener en cuenta al definirla. Posteriormente revisaremos el posicionamiento y la perspectiva ideológica en la que aparece la definición y así podremos ver el marco y la finalidad desde la que se plantea la misma.

Así pues, veamos en primer lugar cómo definen la estructura organizativa diferentes autores, a lo largo de los últimos cincuenta años y descubramos con ellos qué se entiende por estructura organizativa y cómo va evolucionando su conceptualización; qué elementos la componen; qué relación se da entre dichos elementos; qué finalidad tiene; cómo se gestiona la autoridad, la comunicación, la toma de decisiones; su grado de complejidad, formalismo o centralidad, así como la especialización de las tareas y funciones, su coordinación y control.

a otra, debe dar prioridad a los grandes flujos que determinan su futuro. Un ejemplo de flujo ideal, que todavía no ha entrado en funcionamiento, es el de la identificación de los proyectos nuevos que debe emprender la universidad. A través de él se alcanzaría el porvenir de la institución”.

³⁷² Vemos aparecer hoy múltiples manuales que nos hablan de: gestión por competencias, gestión de personas, gestión por confianza y de gestión de la diversidad.

³⁷³ Sin lugar a dudas, “*Las características estructurales de una organización se suelen examinar en el contexto de estudios organizacionales más amplios. La relación entre la estructura de la organización y su rendimiento, eficacia, sistema de control, adaptabilidad, y la motivación de sus miembros (Hinings et al., 1980), explica el uso común de otros temas organizacionales en el debate sobre estructuras organizacionales*”, tal y como recogen Gómez, Opazo y Martín, 2008, op. cit, p. 56.

Tabla 12: Concepto de estructura organizativa (Elaboración propia).

Autor	Concepto de estructura organizativa
Simón (1964)	La estructura de la organización es un complejo diseño de comunicaciones y demás relaciones existentes dentro de un grupo de seres humanos.
Mintzberg (1979)	La estructura organizativa es la suma de los modos en que ésta divide su trabajo en distintas tareas y los mecanismos a través de los cuales consigue la coordinación entre ellas.
Mintzberg (1984)	La estructura se compone de cinco partes, unidas entre sí mediante distintos flujos: de autoridad, de material de trabajo, de información y de procesos de decisión (informativos de por sí), descripción que le lleva a definir a la organización como un sistema de flujos. Los flujos llamados de trabajo son los que llevan a cabo las tareas u operaciones de la organización basados en los conocimientos poseídos por sus miembros y ella misma y que se materializan en el definido como su sistema técnico.
Robbins (1987)	La define como el marco de la organización, haciendo la siguiente comparación: si los seres humanos tienen esqueletos que definen sus parámetros, las organizaciones tienen estructuras que definen los suyos.
Koontz y Weihrich (1991)	La estructura de la organización se concibe como: <ol style="list-style-type: none"> 1. La identificación y la clasificación de las actividades requeridas. 2. El agrupamiento de las actividades mediante las cuales se consiguen los objetivos. 3. La asignación de cada agregación a un gerente con autoridad para supervisarlo. 4. La obligación de realizar una coordinación horizontal y vertical en la estructura.
Cuervo (1994)	La vía jerárquica de comunicación entre los diversos niveles y puestos de la organización.
Bueno, Cruz y Omán (1995)	La estructura organizativa de la empresa articula los recursos humanos siguiendo estos principios fundamentales: <ol style="list-style-type: none"> 1. Que suponga la asignación más idónea de las tareas comprendidas en los grupos de funcionamiento de la empresa. 2. Que se lleve a cabo una determinación de niveles de autoridad y delegaciones jerárquicas en diferentes niveles de decisión. 3. Que la comunicación, respecto al desarrollo de la actividad económica, sea notificada en la forma deseada, tanto en cantidad como en calidad...
Bueno (1996, 2007)	Se concibe como una red o complejo donde se integran un conjunto de relaciones de distinta naturaleza.
Ruiz y Sabater (1999)	Es la forma en que en una organización se produce la división del trabajo y la especialización, con la consiguiente y necesaria coordinación, la cual se obtiene tanto con el establecimiento de normas, políticas, procedimientos y controles formales como con el sistema de distribución de la autoridad a través de la jerarquía, todo ello bajo la óptica de los objetivos que se pretenden alcanzar.
Robbins (2001)	El grado de complejidad, formalismo y centralismo de la organización.
Rodríguez Antón et al. (2001)	Si se equipara una organización empresarial con un viaje, su estructura organizativa sería el vehículo elegido para realizarlo.
Aguirre y otros (2003)	Una configuración estructural es una determinada solución organizativa que da respuesta a las preguntas básicas del diseño organizativo, atendiendo a los factores de contingencia y mostrando al mismo tiempo ciertas coincidencias y pautas comunes que permiten definirla como un elemento integrante de la tipología estructural de las organizaciones.
Salazar (2004)	Los diferentes patrones de diseño para organizar una empresa, con el fin de cumplir las metas propuestas y lograr el objetivo deseado.

Robbins (2004)	Define cómo se dividen, agrupan y coordinan formalmente las tareas en el trabajo. Hay seis elementos básicos al diseñar la estructura de una organización: especialización laboral, departamentalización, cadena de mandos, tramo de control, centralización - descentralización y formalización.
Strategor (1995) Padilla y del Águila (2011)	Es el conjunto de funciones y relaciones que determinan formalmente las misiones que cada unidad de la organización debe cumplir y los modos de colaboración entre estas unidades, siendo las características fundamentales de la estructura: <ul style="list-style-type: none"> - La especialización (modo y grado de la división del trabajo). - La coordinación (modos de colaboración institucional entre las unidades) y - La formalización (grado de precisión en la definición de funciones y relaciones).

En esta primera aproximación al concepto de estructura organizativa se observa cómo los diferentes autores, coinciden en afirmar que la estructura articula las diferentes unidades de la organización, estableciendo un marco de relaciones, horizontales y verticales, que le permitan conjuntar a todas las partes de la organización para alcanzar las metas y objetivos planteados.

No es algo unívoco y homogéneo para todos. Cada universidad generó en el momento de su fundación una estructura que puede haber evolucionado o no al ritmo de los cambios requeridos por la sociedad y su entorno. Cada universidad, en función de los objetivos y metas que se proponga lograr y de su misión, deberá buscar la estructura más adecuada que le dé el dinamismo y la fluidez necesaria para que los equipos estén bien conjuntados, se interrelacionen entre sí y compartan los conocimientos y sinergias derivados de sus proyectos, acciones y resultados, retroalimentando así la organización y la estructura. La comunicación interna y externa tiene que estar bien canalizada pues será vital para que las relaciones en los equipos y unidades y entre ellas estén bien coordinadas y cohesionadas.

La estructura que la universidad establezca para sí deberá ser coherente con su misión y objetivos, con sus concepciones, políticas y estrategias. De lo contrario, frenará o impedirá el logro de sus objetivos o la ralentizará o desviará respecto a ellos.

La robustez de la estructura no está en la cabeza o en la minuciosidad de las normas o en el organigrama dibujado en un papel, sino en la conjunción de los equipos, en el trabajo colaborativo y coordinado que realicen, en la flexibilidad para evolucionar, adaptarse, modificar e integrar los nuevos requerimientos que el devenir de cada día y de las demandas internas y externas le exijan, así como en la capacidad que desarrolle cada equipo o unidad de la organización para autorregularse. De esta forma se propiciará un liderazgo compartido en el que la supervisión y el control no es algo que viene desde arriba sino que cada parte se autorregula (Bonabeau, E. y Meyer, Ch., 2002).

La estructura cada vez más tiende a tener forma de red, lo que le permite integrar múltiples unidades y establecer relaciones de diferente naturaleza. Adentrarse en esta dirección, permitirá a las universidades ser emprendedoras y competitivas. Su futuro va a depender de su capacidad de colaboración con otros y de cómo la estructura operativice e impulse la misma.

2.1 Conceptualización de la estructura organizativa desde las diversas concepciones.

Ahondemos un poco más y analicemos ahora el concepto de estructura desde la perspectiva ideológica que la origina. Cada perspectiva dará lugar a diferentes formas de estructurar la universidad, originando diferentes tipos de universidades que perseguirán distintas metas y cuyos agentes desempeñarán diversos papeles, más activos o pasivos, más centradas en los objetivos y metas o más dispersas. Veamos las principales corrientes o concepciones.

2.1.1 Concepción eficientista y estructuralista

Así, para los **eficientistas y estructuralistas** como Taylor y Weber o Etzioni, una estructura es un medio o un instrumento para conseguir los objetivos prefijados. Las estructuras en cuanto instrumento o medio sirven para definir las funciones o tipos de tareas que cada uno realiza en la organización, para dividir y especializar sus funciones, su comunicación, su participación y el nivel de toma de decisión y poder. También puede contemplarse como instrumento de control y evaluación de cada miembro. Por ello, para los estructuralistas, las estructuras son una serie de normas y reglas que explicitan la organización (dimensión estructural) y el funcionamiento (dimensión funcional) de la misma.

Otras definiciones dentro de esta corriente que aportan algunos matices al concepto son:

Mayntz (1972: 105) define las estructuras como *“las relaciones, actividades, derechos y obligaciones, que es preciso fijar mediante reglas y ordenanzas”*. Por su parte, Mintzberg (1979: 3) las define como *“la suma total de los modos en que una organización divide su trabajo en distintas tareas y los mecanismos a través de las cuales consigue la coordinación entre ellas”*.

En este marco estructural se mueve y fundamenta la estructura de las universidades de corte más tradicional. Éstas poseen una estructura, que arrastran desde hace mucho tiempo, cargadas de normas, derechos y deberes y una excesiva reglamentación que las vuelve rígidas y ralentiza la toma de decisiones, haciéndolas poco ágiles y centralizadas. En ocasiones, andan más preocupadas de los formalismos y rutinas que deben seguir los objetivos que quieren alcanzar. Además, esta estructuración suele encerrar a las universidades en sí mismas cuando las tendencias más actuales las empujan a abrirse al entorno y a la sociedad, en general, y captar sus demandas y necesidades, respondiendo con agilidad y creatividad.

2.1.2 Concepción humanista:

Para las concepciones **humanistas**, como Argyris y McGregor (1969) la finalidad de una organización es el desarrollo personal de los miembros que la integran, de ahí, que la estructura debe servir para crear el clima propicio para ese desarrollo a través de la comunicación y la relación con los otros miembros de la organización.

Las estructuras impulsan la configuración de pequeños grupos en los que se facilita la comunicación y la relación entre sus miembros. El resultado es que se crean grupos de personas por afinidades que son los núcleos fundamentales de las estructuras de funcionamiento.

Otro autor de este enfoque que concreta y operativiza el alcance de cómo conciben los humanistas, la estructura organizativa, es Robbins (1987: 337)³⁷⁴, ya hemos visto su afirmación de que así como las personas tienen esqueletos, las organizaciones tienen estructuras; ahora precisa definiendo la estructura como *“la descripción del puesto que pormenoriza lo que han de hacer”... “la jerarquía de autoridad que define al jefe de cada miembro, especificando además los canales formales por donde debe pasar la comunicación”... “dispositivos y mecanismos destinados a dirigir y controlar el comportamiento del personal”*, y, en definitiva termina concluyendo *“son limitaciones y restricciones que afectan a las actitudes y comportamientos de los miembros de la organización e inciden en la toma de decisiones de la misma”*. Como se puede observar, las estructuras organizacionales están directamente relacionadas con el desempeño de las funciones y limitan las posibilidades de desarrollo y la satisfacción del individuo dentro de la organización.

En las universidades actuales, sobre todo, nos atreveríamos a afirmar, en España y en la vieja Europa, sus estructuras, limitan el desarrollo y la satisfacción de los profesores y demás agentes de la universidad y de la misión de éstas. Dicha realidad lastra y quita dinamismo a las instituciones. En otras latitudes vemos cómo el profesorado, al desenvolverse en estructuras más flexibles y descentralizadas, adquiere mayor protagonismo y autonomía, sintiéndose más motivado y satisfecho, abordando múltiples funciones (docencia, investigación, participando en proyectos de innovación y desarrollo territorial, etc.). Si la anterior concepción, eficientista y estructuralista, se fijaba en la estructura y la norma, en los aspectos más formales de la organización, por su parte, la concepción humanista pone el énfasis en las personas, sus concepciones y relaciones, así como en el universo simbólico en el que se desenvuelven. Así pues, las universidades deben contar más con sus miembros, preocuparse de su participación, motivación y cualificación continua.

2.1.3 Concepción sistémica:

Los autores de la **corriente sistémica** como Bertalanffy, Ciscar, Uría, Simon y Katz y Kahn, entre otros, conciben las estructuras como subsistemas con su propia dinámica, conectadas entre sí y con el sistema social en el que están ubicadas, llegando a configurar un todo dinámico, que es la organización como un sistema abierto. Así, Katz y Kahn³⁷⁵ definen las estructuras como *“una relación entre acontecimientos o sucesos modulares, que pueden ser observados o medidos directamente”*. Para estos autores son subsistemas dinámicos e interrelacionados, que tienen sus funciones (intrínsecas y extrínsecas) dentro de un todo que es un sistema social (diferencian entre estructuras de tipo social y de tipo físico-biológico).

Por su parte, Peiró (1983: 271)³⁷⁶ entre los humanistas y sistémicos, concibe la estructura como *“la coordinación de una serie de partes o elementos dispuestos en un*

³⁷⁴ Véase Robbins, 1987, op. cit, p. 337.

³⁷⁵ Véanse Katz y Kahn, 1977, op. cit, p. 73.

³⁷⁶ Véase Peiró, 1983, op. cit, p. 271.

cierto orden y con determinadas relaciones entre ellos". Hace hincapié en las unidades que componen la estructura y las relaciones que se establecen.

Las universidades no pueden aislarse del entorno donde se ubican y de la sociedad en general. Se deben interrelacionar con el sistema social, establecer múltiples relaciones y desempeñar múltiples funciones. Están requeridas a comprometerse con su entorno, cada vez más, y a contribuir así al desarrollo local.

2.1.4 Concepción interpretativa – simbólica:

Para la corriente **interpretativa simbólica**, en la que destacan autores como March, Bolman, Deal, Weick, Cohen y Olsen entre otros, se considera que la finalidad de las estructuras es ofrecer hacia el exterior la imagen de buen funcionamiento de la organización. Esta forma de concebir la estructura hace que se conceptualice la misma como un símbolo o un rito que hay que definir para dar esa imagen de organización, pero que no tiene una realidad ni una consecuencia directa en el funcionamiento real de la organización. Así, siguiendo a Bolman y Deal (1984: 189)³⁷⁷, se define la estructura como *"mitos, rituales y ceremonias que cohesionan a los miembros de una organización y en su relación con el medio ambiente"*. Por su parte, Cohen, March y Olsen (1985) y Weick (1976, 1985) hablan de *"anarquías organizadas"* y sistemas débilmente acoplados.

En esta línea, el planteamiento de Gairín(1989)³⁷⁸ con ciertas conexiones estructuralistas, y teniendo en cuenta a Kast y Rosenzweig (1981), define las estructuras como *"algo abstracto, pero real que se convierte en el patrón de las relaciones de los miembros de la organización, dando permanencia y estabilidad, pero también convirtiéndose en un elemento de resistencia ante el cambio"*.

En las universidades que se ven influenciadas por esta corriente, existe un desnivel entre cómo se concibe la estructura organizacional y su funcionamiento real; por un lado está por así decirlo, la teoría, la estructura definida, y por otro lado, discurre la práctica, el día a día. La organización se carga de ritos y ceremonias que cohesionan al grupo y le da estabilidad, pero hasta qué punto le imprime dinamismo y la impulsa para hacer frente a los objetivos trazados y a las demandas y necesidades emergentes. En muchas ocasiones, la estructura frena la evolución y mejora de las universidades, impidiendo, dificultando o ralentizando su evolución y cambio, tan urgente y necesario como vimos anteriormente.

2.1.5 Corriente sociopolítica y crítica:

Por último, para los **sociopolíticos y críticos** como Hoyle, Bates, Ball, Santos, entre otros, las estructuras son instrumentos de poder, de ahí que deban dominarse para ser utilizadas y así conseguir los recursos de una organización. Entre otros, destaca Pfeffer (1978: 36)³⁷⁹ que define la estructura como *"el resultado de un proceso mediatizado por intereses conflictivos, de modo que las decisiones emergen en función de los criterios que la organización busque satisfacer... son el resultado de una lucha por el control y la influencia que ocurre dentro de una organización"*.

³⁷⁷ Véanse Bolman y Deal, 1984, p. 189.

³⁷⁸ Véase Gairín, 1989, p. 134.

³⁷⁹ Véase Pfeffer, 1978, p. 36.

Dentro de esta corriente y sintetizando algunos aspectos de Morgan y Tyler, habría que ubicar la propuesta de Lunenburg y Ornstein³⁸⁰, para quienes el concepto de estructura está ligado al poder y control (estructuras verticales) y la coordinación (estructuras horizontales). El concepto de estructura está unido a las siguientes dimensiones: la especialización, la división de trabajo, la departamentalización, la unidad de mando, el binomio autoridad y responsabilidad, la centralización y descentralización, la autoridad del poder (*line*), el asesoramiento (*staff*) y lo que ellos llaman “la envergadura” de la dirección, es decir, la ratio entre director y subordinados.

En las universidades, en todas, pero especialmente en las de mayor tamaño, esta concepción está muy presente. Se suelen originar muchas presiones y conflictos por obtener mayores cuotas de poder e influencia en la organización y en la toma de decisiones. Influyen y luchan unas facultades sobre otras, unos departamentos o áreas sobre los demás, etc. Se produce al mismo tiempo una fuerte departamentalización y gran rigidez en la estructura y fuerte jerarquización para tener poder e influencia en los diferentes niveles de la organización universitaria.

2.1.6. Concepción ecológica y compleja.

Por último, vienen surgiendo otras visiones científicas que intentan suplir o rellenar las lagunas y las limitaciones que presentan las concepciones anteriores. Así, siguiendo a Lorenzo Delgado (2011: 37-38), es de destacar “*la perspectiva ecológica (Lorenzo Delgado, 1993 y 1995) cuyo soporte epistemológico es el llamado por Edgar Morin (Morin, 1992, 1994 y 1995) pensamiento complejo*”.

Según nos indica de forma muy sintetizada Lorenzo Delgado (2011: 37) y que aquí recogemos de forma aún más breve, los principales rasgos del pensamiento complejo, respecto a las organizaciones y sus estructuras, en contraste con los pensamientos científicos precedentes, más simplificadores, son: el rasgo multidimensional (integra todas las dimensiones y perspectivas de los problemas organizativos); el principio de incompletud y de incertidumbre en los problemas humanos e institucionales; el que no separe el objeto de estudio de su contexto; el que integre principios incluso contrapuestos y se fundamenta en estos tres: el dialógico (los elementos organizativos son complementarios, incluso los antagónicos); la recursividad organizacional (dinámica del “remolino”, son productos y productores de la siguiente fase del proceso) y el de la hologramática (como en el holograma, no sólo la parte está en el todo sino que también el todo está en la parte). Se percibe por tanto la organización como “productora y receptora” de procesos complejos (orden y desorden; poder y participación; centralización y autonomía; etc.).

Desde esta visión ecológica y compleja, la estructura y dinámica de la universidad se perciben de forma nueva e integrada, en la que es necesario contextualizarla y atender su ambiente externo e interno; en la que sus pobladores son artífices y protagonistas de la organización y establecen múltiples relaciones, complejas e inciertas, en ocasiones más centralizadas y formales y en otros momentos más descentralizadas,

³⁸⁰ Véanse Lunenburg y Ornstein, 1991, pp. 25-27.

participativas, flexibles y no tan burocratizadas, rígidas y formales; evitando la fragmentación, el aislamiento o la exclusión y trabajando de forma más integrada, interdisciplinar y global; en la que la tecnología facilita la comunicación, el intercambio y la interacción. Desde esta perspectiva se aporta una visión global e interrelacionada de la universidad, en la que el diálogo, la recursividad organizacional y la visión hologramática unen y coordinan la universidad y proyecta la estructura de la misma hacia el trabajo colaborativo y en red, dentro y fuera de ella.

A continuación, en la Tabla 13, ofrecemos una síntesis de lo expuesto que nos da pistas para el análisis, la comprensión y el alcance de las diferentes corrientes expuestas. En la tabla se exponen las distintas concepciones, sus principales autores y una síntesis sobre el efecto de éstas en las estructuras de la universidad. Veámosla a continuación.

Tabla 13: Efecto de las diferentes corrientes, en las estructuras universitarias. (Elaboración propia).

Corriente	Autores	Efecto en la estructura universitaria
Eficientista, estructuralista	Taylor (1969); Weber (1947); Etzioni (1964); Mayntz (1963, 1972); Mintzberg (1979); Fayol (1969); Owens (1976).	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura tradicional, piramidal. - Exceso de normas. Derechos y deberes. - Rigidez. - Toma de decisiones: lenta, poco ágil, centralizada. - Formalista. - Rutinaria. - Encierra a las universidades sobre sí mismas.
Humanista	Argyris y McGregor (1969); Robbins (1987); Ouchi (1982).	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita la comunicación y la relación. - Se crean grupos. - La estructura define el puesto y formaliza la comunicación. - Conserva cierta rigidez que limita el desarrollo, desempeño y satisfacción de los agentes de la universidad.
Sistémica	Bertalanffy (1976), Cisca y Uría (1986), Simon (1991), Katz y Kahn (1977), Peiró (1983, 1984).	<ul style="list-style-type: none"> - Las estructuras: subsistemas con su propia dinámica. - Conectadas entre sí: Interrelacionadas. - Dinamismo. - Sistema abierto. Conexión con el entorno. - Coordinación.
Interpretativa simbólica	March (1985); Bolman (1984) y Deal (1984); Weick (1976, 1985); Cohen (1985); Olsen (1985); Gairín (1989); Kast y Rosenzweig (1981).	<ul style="list-style-type: none"> - La estructura: Buena imagen externa pero poco efectiva internamente. Gran desnivel entre teoría y práctica. - “Anarquías organizadas”. - Sistemas débiles acoplados. - Ofrece resistencia al cambio. Da permanencia y estabilidad.
Sociopolíticas y críticas	Hoyle (1986, 1992); Bates (1989); Ball (1989); Santos (1992); Pfeffer (1978); Morgan (1990); Lunenburg y Ornstein (1991) Tyler (1991).	<ul style="list-style-type: none"> - La estructura: instrumento de poder. - Lucha por su control e influencia. - Departamentalización. - Especialización. - División del trabajo. - Centralizada/Descentralizada
Ecológica y compleja	Hawley (1950, 1982, 1991); Pérez Gómez (1991); Santos Guerra (1990); Edgar Morin (1992, 1994 y 1995); Lorenzo Delgado (1993, 1995 y 2011).	<ul style="list-style-type: none"> - La estructura es compleja y multidimensional. - Integra y relaciona el todo con las partes y viceversa (Hologramática). - Potencia la comprensión de que la unidad de funcionamiento es la universidad y no el departamento, la facultad, el área, etc. - Organización procesual, cíclica y en espiral. - Cuenta con la participación y el compromiso de todos sus miembros (Directivos, PDI, PAS, alumnos, exalumnos, etc.). - Impulsa la relación y el trabajo de la universidad con su entorno, con otras universidades y entidades.

A partir de este recorrido y después de analizar lo que las diferentes concepciones y lo que sus respectivos autores nos han aportado sobre el concepto de estructura, vamos a señalar algunos rasgos que merecen ser tenidos en cuenta:

- **Las universidades** están llamadas a ser el motor del cambio y la mejora de la sociedad, de manera que éste se produzca de forma equilibrada, justa y sostenible. Por ello, **necesitan estructuras abiertas, polivalentes, versátiles y flexibles**, que a su vez permitan su continua reestructuración en función de los nuevos objetivos y demandas emergentes de dentro y especialmente, desde fuera de ellas; que esta estructura en evolución, ajuste y crecimiento favorezca un funcionamiento abierto, emprendedor, crítico, participativo, solidario y comprometido de la universidad. Sólo así la universidad será atractiva, es decir referencial, válida; altamente competitiva, en el mejor sentido del término, concursando, aportando lo mejor de sí, para el beneficio de todos.

- Podemos decir que **la estructura organizativa es una red de relaciones y comunicaciones entre el conjunto de equipos o unidades**, con unos sistemas de flujos por los que se transmite la información y se comparte el conocimiento. Una red o sistema que integra tres aspectos estructurales básicos:
 - Una **estructura funcional** que selecciona y agrupa las tareas, actividades y procesos conducentes a los fines de la universidad.
 - Una **estructura de autoridad, descentralizada, colaborativa y compartida** que ordena el conjunto de niveles o nodos de la red o sistema y que permite a cada miembro actuar con sentido de pertenencia, responsabilidad y autorregulación.
 - Una **estructura de decisión con autonomía e interdependencia**, de forma que cada miembro tome las decisiones adecuadas para la unidad y para la universidad en su conjunto, en función de los objetivos trazados, de la información recibida y de la autoridad reconocida por su función.

- En cuanto al **sistema de flujos de la red estructural** y siguiendo a Bueno³⁸¹, éste comprende las siguientes redes:
 - Red de flujos reales o procesos técnicos (aspecto del sistema técnico).
 - Red de flujos de información-decisión o procesos administrativos (aspecto del sistema de dirección).
 - Red de flujos de conocimiento y “rutinas” (pautas) o procesos psicosociales (aspecto del sistema humano).
 - Red de valores e ideas (flujos ideológicos) o procesos culturales (aspecto del sistema cultural).
 - Red de fuerzas e influencias (flujos políticos) o procesos políticos (aspecto del sistema de poder).

³⁸¹ Véase Bueno, 2007, op. cit, p. 137.

3 Elementos de la estructura organizativa.

De forma breve y esquemática, y centrándonos en los estudios de Robbins (1994, 2001) podemos señalar que básicamente, los componentes a tener en cuenta en toda estructura son: su complejidad, el grado de formalismo y el de centralización (Ver Tabla 14).

Tabla 14: Elementos que componen la estructura organizativa (Elaboración propia). Inspirada en Robbins (1994: 497-499; 2001).

Complejidad	Horizontal	- Grado de separación entre las unidades.
	Vertical	- Cantidad y profundidad de los niveles jerárquicos de la organización.
	Espacial	- Grado de dispersión geográfica de las infraestructuras y de las personas.
Formalismo	<ul style="list-style-type: none"> - Es el grado de estandarización de los trabajos de la organización. - A más formalismo menos libertad para decidir qué, cómo y cuándo hacer algo. - Puede variar mucho de una organización a otra y dentro de una misma organización. 	
Centralización	- Hace referencia al grado en que la toma de decisiones se concentra en un solo punto de la organización.	

Criterios para la identificación de los elementos de la estructura organizativa.

De forma más detallada, Bueno (2007)³⁸², nos presenta los diferentes elementos que configuran la estructura de la organización. Éstos pueden ser estudiados siguiendo los tres criterios siguientes:

- Componentes principales o partes básicas** que agrupan procesos (funciones), actividades y tareas.
- Unidades organizativas** o centros que desarrollan actividades diferenciadas.
- Relaciones formales e informales**, que conectan o comunican para compartir conocimiento, según la naturaleza de sus papeles, a las personas y grupos que integran la organización. Relaciones que constituyen el “sistema de flujos”.

Veamos a continuación la Tabla 15 en la que se presentan los principales elementos de la estructura organizativa, sus componentes, unidades y relaciones.

Tabla 15: Los elementos de la estructura organizativa (Fuente: Bueno, 1994, 2007).

Componentes principales	<ul style="list-style-type: none"> - Alta dirección. - Dirección intermedia. - Base operativa. - Tecnoestructura. - Estructura de apoyo.
Unidades organizativas	<ul style="list-style-type: none"> - Unidades directivas jerárquicas. - Unidades de gestión funcional. - Unidades de apoyo. - Unidades operativas.
Relaciones organizativas	<ul style="list-style-type: none"> - Formales <ul style="list-style-type: none"> • Lineales o de jerarquía. <ol style="list-style-type: none"> 1. Individuales. 2. De grupo. • Funcionales o de staff directivo. <ol style="list-style-type: none"> 1. Individuales. 2. De grupo. • De apoyo o de staff asesor. <ol style="list-style-type: none"> 1. Individuales. 2. De grupo. - Informales. <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación (vertical y horizontal). • Comunicación personal.

³⁸² Véase Bueno, 1994 y 2007, op. cit, pp. 137-139.

Componentes principales, de la estructura organizativa

Ya en 1979, Henry Mintzberg³⁸³, señaló que toda organización está constituida por cinco partes principales. Posteriores estudios y autores han ido enriqueciendo y motivando su propuesta inicial (Figura 12). Sin duda, los cinco componentes de la organización varían de importancia y tamaño según la tecnología y el ambiente de la organización.

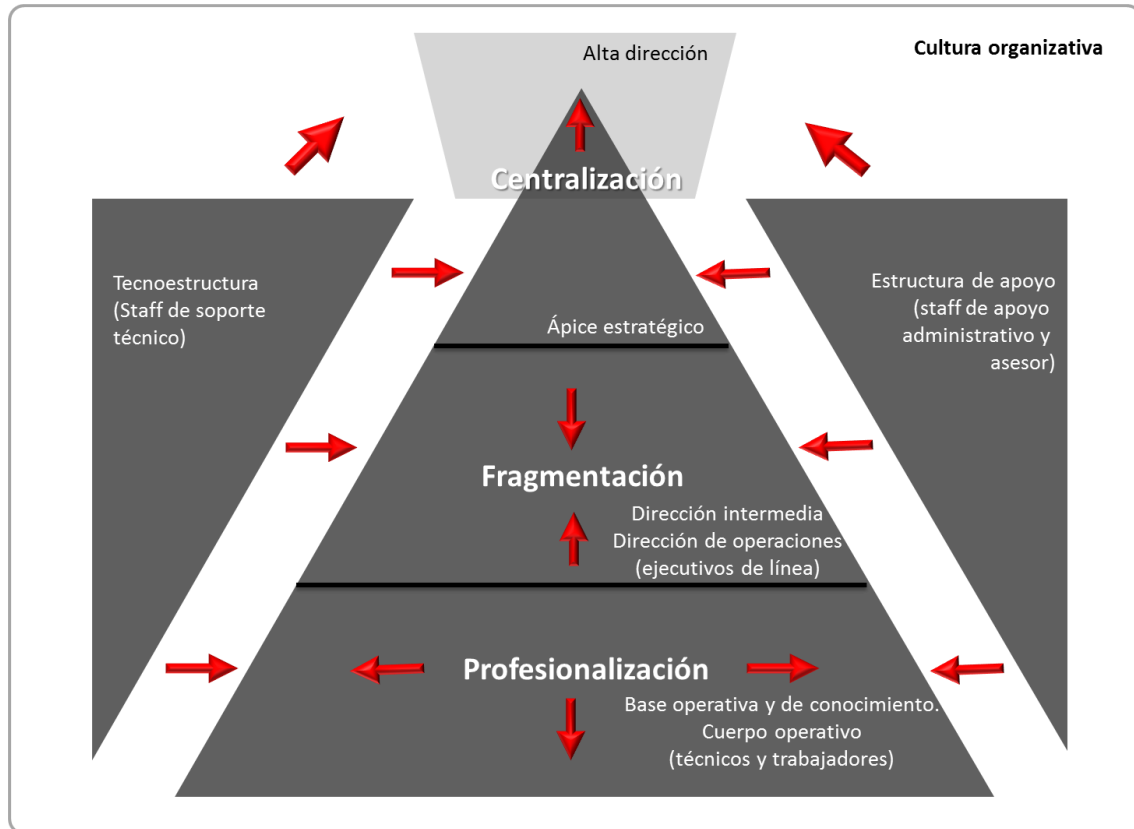


Figura 12: La estructura de la organización: configuración básica. (Elaboración propia)³⁸⁴.

Tal y como podemos observar en la figura, las cinco partes básicas o fundamentales de toda organización son:

- 1) **Base o cuerpo operativo:** elemento que recoge los centros operativos de la empresa y el conjunto de personas (técnicos y trabajadores) con sus conocimientos que están directamente relacionados con la producción y venta de los bienes y servicios. En una universidad serían los profesores e investigadores, las aulas y laboratorios.
- 2) **Estructura de apoyo:** elemento que integra el papel de los centros y de los expertos que apoyan logísticamente y asesoran el desarrollo de las actividades básicas y funciones

³⁸³ Henry Mintzberg, *The Structuring of Organizations*, 1979; Mintzberg 1981 en *Organization Desing: Fashion or Fit*. Véase también Daft, 2005 op. cit, pp. 15-16.

³⁸⁴ Adaptada de Mintzberg (1979, 1981, 1984, 1995); Cantón (2004); Daft (2005); Bueno (2007); Muñoz y Nevado (2007).

directivas de la empresa. Incluye las actividades de recursos humanos, tales como la búsqueda, o soporte administrativo: selección, contratación, formación e incentivos de las personas que trabajan en la universidad; también de las actividades de mantenimiento, como las infraestructuras, y los recursos; asesoría jurídica, biblioteca, cafetería, etc.

- 3) **Tecnoestructura o Soporte Técnico:** elemento que representa el papel de los analistas, especialistas o expertos en las distintas funciones de la dirección y de la explotación económica de la empresa. Ayudan a la organización a adaptarse al entorno. Este soporte técnico es el responsable de crear innovaciones en el cuerpo operativo, ayudando a la organización al cambio y la adaptación. El soporte técnico lo constituyen los departamentos de tecnología, investigación, desarrollo y estudios de mercado.
- 4) **Dirección intermedia:** elemento que representa el papel de los mandos intermedios. Son los responsables medios, están entre la alta dirección y el cuerpo operativo. Son los encargados de implantar y coordinar al nivel departamental. En la universidad serían los directores de departamentos, los responsables de las titulaciones (decanos, vicedecanos) y los jefes de equipo de investigación, etc.
- 5) **Alta dirección:** elemento que representa el papel de la dirección general de la empresa o la función del empresario. Ésta provee con directrices, estrategias y políticas a toda la organización o a sus divisiones mayores; en la universidad residiría en el rector, vicerrectores y junta de gobierno.

Algunos autores como Mintzberg (1984) y Muñoz y Nevado (2007: 44-45) **incluyen una sexta parte** que denominan ideología o **cultura organizativa**, que comprendería las tradiciones, valores y creencias de la universidad que la distinguiría de otras.

Adecuación de la configuración básica organizativa a la realidad de la universidad:

A comienzos de la segunda década del s. XXI, si representamos y adecuamos a la realidad universitaria la configuración básica de la organización, nos encontraríamos con una gran **base operativa** constituida por los profesores e investigadores, fragmentados en unidades poco coordinadas, con escasa relación y casi ningún proyecto común, con una profesionalización sesgada, ya que se han formado, teórica y experiencialmente, para la investigación, mucho menos para la docencia y casi nada para la gestión.

En la cúspide, denominada **ápice estratégico**, está la alta dirección, en la que confluyen distintos órganos y estamentos, como el rector, vicerrectores, junta de gobierno, etc.

Al crecer la estructura se hace necesaria una **línea intermedia**, una jerarquía de autoridad entre el ápice estratégico y la base de operaciones. La integran los decanos y sus equipos decanales, los jefes de investigación, etc.

Si la universidad crece y se hace más grande y compleja, requiere de un grupo creciente y numeroso de personas especializadas que realizan labores administrativas, como planificar y facilitar la operativa de los proyectos, programas y servicios. Es lo que se denomina el staff de soporte técnico, la **tecnoestructura**. La realidad es que este componente no ha crecido al ritmo de cómo han crecido las universidades. Ha ido a remolque de dicho crecimiento y esto

ha sido un freno y una merma del mismo, limitándose muchas veces a dar soporte burocrático a la organización y muy poco a su desarrollo estratégico y colaborativo, a realizar una gestión más innovadora, sostenible y responsable.

Por otro lado, el staff de apoyo administrativo y asesor se ha ido incrementando con el transcurso del tiempo y ocupa un volumen importante en la configuración básica de la universidad. Esta parte integra todo lo que hace referencia a la asesoría jurídica, departamento de recursos humanos, I+D, biblioteca, cafetería, actividades deportivas, culturales, etc.

La cultura de la universidad sigue siendo algo pendiente de cultivar, aquello que todos comparten, construyendo un universo cultural (tradiciones, valores, creencias...) que les permite conjuntarse, unir fuerzas, compartir una misma visión y misión universitaria, proyectándose así mejor y gestionando adecuadamente las sinergias de la colaboración interna y externas.

Los esquemas siguientes, que aparecen en la Figura 13 representan de forma gráfica la configuración actual de los universidades, en líneas generales, tal y como hemos expuesto en los párrafos anteriores.

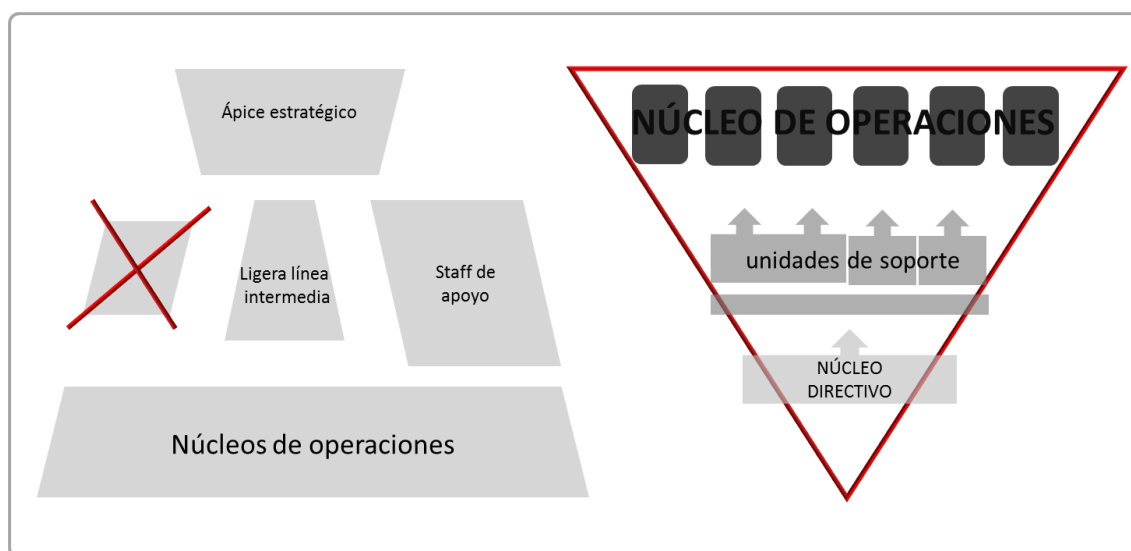


Figura 13: Configuración básica, real y actual, de la organización universitaria.

Así, podemos concluir, que en la actualidad, las universidades a la luz del esquema de la derecha, que se diferencia del izquierdo, no guardan las mismas proporcionalidades, contando con un núcleo de operaciones muy amplio y un staff de apoyo también muy crecido, a veces descompensado con el resto de los componentes y evolucionando de forma muy desigual ³⁸⁵, en ocasiones sin criterio, sin guardar relación con los objetivos y estrategias. Por otro lado, el componente de la tecnoestructura es muy escaso o no existe apenas, se da un alto grado de centralización y una alta dirección muy abundante.

³⁸⁵ En el curso 2010-2011, en España, mientras que el PDI creció un 2,1% y el alumnado un 3,1%, el PAS aumentó en torno al 116%, según los datos del INE.

Todo esto se debe equilibrar y ha de evolucionar en función de las nuevas configuraciones organizativas emergentes, que veremos más adelante, y de las nuevas necesidades, demandas, requerimientos, del nuevo rol que debe adquirir y desempeñar la universidad en el nuevo escenario que hemos expuesto en el primer capítulo.

4 Características o dimensiones estructurales

Toda estructura organizativa posee una serie de características³⁸⁶ aunque no todos los autores se ponen de acuerdo³⁸⁷ en el número y significatividad de las mismas. Debemos usarlas para analizar la organización y para compararla con otras organizaciones. Todas ellas son interdependientes y se afectan unas a otras. Se suelen agrupar en dos dimensiones estructurales y la contextuales, que vemos a continuación:

a. Dimensiones estructurales:

Éstas nos señalan las características internas de una organización:

a.1) La formalización:

Es el grado de estandarización de las actividades y comportamientos dentro de la organización. Se recoge en una serie de documentos que incluyen manuales de procedimiento, descripciones de puestos de trabajo, regulaciones y manuales de políticas. Éstos tienden a homogeneizar el comportamiento de los miembros de la organización. Así, las universidades tienden a tener una alta formalización, pues cuentan con un gran número de manuales con gran cantidad de reglas y normas.

a.2.) La especialización laboral o división del trabajo. Complejidad o grado de diferenciación de la organización:

Es el grado en que las tareas se subdividen en puestos separados. Tiene que ver con la complejidad de la organización. Es el resultado de la conjunción de puestos, secciones, departamentos y divisiones (diferenciación horizontal), niveles jerárquicos (diferenciación vertical), en que se disponen las tareas que han de ser efectuadas en la organización.

a.3.) La jerarquía de autoridad o cadena de mando:

Describe quién reporta a quién y el grado de control de cada gerente. Recoge cómo se distribuye la toma de decisiones entre los diferentes componentes estructurales.

³⁸⁶ Así lo reconoce Fernández, 1986, op. cit, p. 468: Aún no existe un acuerdo generalizado sobre los componentes estructurales. Con todo, está bastante extendida una concepción tridimensional de la estructura (Reiman, 1974; Robbins, 1983), que incluye como variables el grado de complejidad, formalización y centralización de la misma. Nosotros hemos añadido una cuarta: el empleo de relaciones laterales (Lawrence y Lorch, 1976; Galbraith, 1977), que incorpora dentro de la estructura formal elementos típicos de la informal.

³⁸⁷ Véase en Richard L. Daft, 2005, op.cit, [págs. 17-20]; también en Fernández, 1986, op.cit, p. 468, sólo señala estas cuatro: complejidad o grado de diferenciación de la organización, distribución de la toma de decisiones, formalización y relaciones laterales; por su parte, Stephen P. Robbins, 2004, op. cit, pp. 425-433, señala: especialización laboral, departamentalización, cadena de mandos, tramo de control, centralización y descentralización y formalización; Padilla y del Águila, 2011, op. cit., p. 4, indican tres características, especialización, coordinación y formalización.

a.4.) La centralización y descentralización:

Hace referencia al nivel jerárquico que tiene autoridad para tomar decisiones. Si éstas se mantienen en el nivel más alto, la organización está centralizada. Si las decisiones se delegan a niveles organizacionales más bajos, es descentralizado. Podríamos señalar como decisiones organizacionales de la universidad, centralizadas o descentralizadas: la compra de equipamiento, el establecimiento de metas, proyectos y productos, la elección de colaboradores y proveedores, la contratación de personas, etc.

a.5.) La profesionalización:

Recoge el grado de formación y de capacitación de los empleados. Se considera alto cuando los empleados requieren largos períodos de capacitación para ocupar puestos en la organización. En este sentido podríamos considerar al profesorado de la universidad, dado que requiere cada vez mayor cualificación y la revisión periódica de la misma.

a.6.) Proporciones de personal:

Hace referencia a la dedicación de personas a varias funciones y departamentos, al porcentaje de mano de obra directa (administradores, personal de oficina y profesionales) y la indirecta.

b. Dimensiones contextuales.

Describen el marco organizacional que influye y modela las dimensiones estructurales. Pueden resultar confusas pues representan tanto a la organización como al entorno.

b.1) El tamaño:

Es el número de personas que configura una organización.

b.2) La tecnología organizacional:

Es el conjunto de acciones y las herramientas técnicas que una organización emplea para mejorar o transformar la producción.

b.3) El entorno:

Es todo lo que está fuera de la organización. Algunos de sus elementos son: otras organizaciones o empresas, el gobierno, los proveedores, los clientes, etc.

b.4) Las metas y estrategias de la organización:

Definen el propósito y lo que la diferencia de otras organizaciones.

b.5) La cultura:

Es el conjunto de valores, creencias, normas y comportamientos compartidos por todos los miembros de la organización.

b.6) La estructura:

Vendría representada por el organigrama y en ella se define el grado de centralización o descentralización de la organización, así como la jerarquía de autoridad y de toma de decisiones. Son las dimensiones señaladas en el punto anterior.

Todas estas dimensiones las podemos aplicar de forma sencilla y directa a la realidad actual de la organización universitaria. Su combinación definiría la organización y estructura de la universidad: qué metas plantea, a qué misión da más prioridad; cómo se relaciona con el entorno, con quién se vincula; cuáles son los rasgos culturales que la definen; qué tecnología emplea para mejorar, crear y prestar un mejor servicio; cómo plantea su estrategia a medio y largo plazo, además, cómo define su estructura, con qué organigrama la visibiliza, etc. En la Figura 14:, ofrecemos un esquema de estas dimensiones estructurales y contextuales de toda organización, que también están presentes en las universidades en cuanto organizaciones que son.

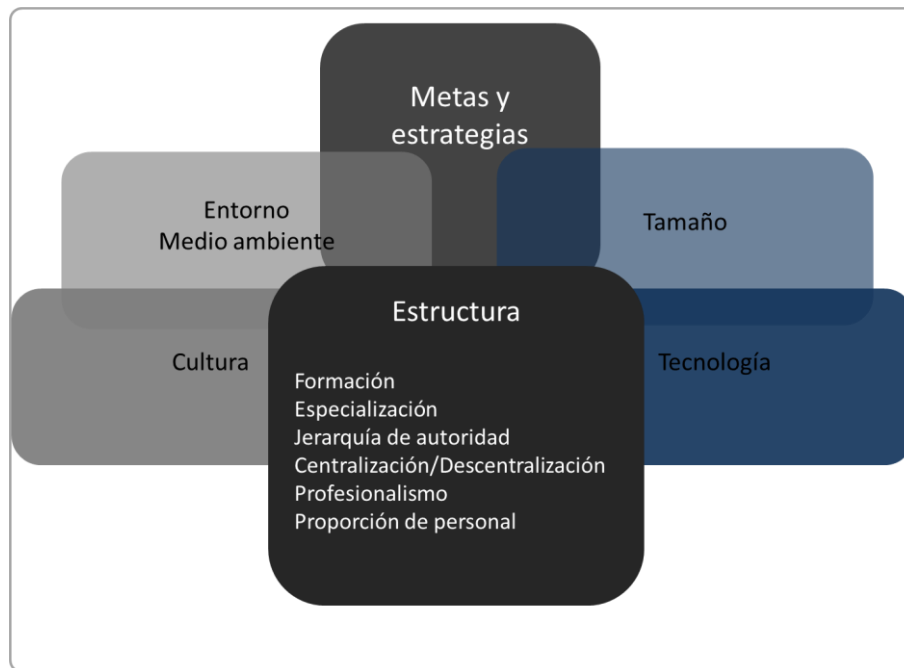


Figura 14: Dimensiones o características estructurales y contextuales de la organización (Elaboración propia)³⁸⁸.

5 Modelos de estructuras organizativas

Analizaremos de forma breve las diferentes formas o modelos estructurales que han ido surgiendo y nos detendremos un poco más en las nuevas formas o tendencias estructurales que se van configurando a lo largo de la primera década del siglo XXI como consecuencia de la evolución de la sociedad, la globalización y las nuevas demandas y necesidades organizativas de mayor apertura, adaptabilidad, flexibilidad, horizontalidad, más proclives a la colaboración con el entorno y con otras organizaciones, creando alianzas o redes para abordar de forma conjunta diversos proyectos y servicios. Todos estos procesos se ven favorecidos y posibilitados por el desarrollo de las TIC.

En las empresas, y por ende, en las universidades, se dan diferentes tipos de estructuras organizativas³⁸⁹; según atendamos a la división del trabajo o a las diversas formas de coordinarlo; nos encontramos con dos grandes tipos de estructuras:

³⁸⁸ Inspirado en Fernández, 1986; Robbins, 2004 y Daft, 2005.

A) Atendiendo a la división del trabajo:

a) **Estructuras primarias:** surgen como consecuencia de la división del trabajo. Constituyen el esqueleto básico de una organización. Esto se hace aplicando diferentes criterios, que podemos agrupar en dos categorías³⁹⁰:

- Por propósito o meta determinada: permite agrupar las tareas relacionadas con cada producto, servicio, área de conocimiento, destinatarios o clientes, área geográfica, etc.
- Por procedimiento: cuando se agrupan las tareas por funciones: producción, docencia, investigación, *marketing*, etc.

Combinando ambos criterios surgen las estructuras: simple, funcional, divisional, *holding* y matricial, que analizaremos un poco más adelante.

b) **Estructura operativa:** hace referencia a la estructura que adoptan al formar parte de una estructura primaria. Se refiere a la organización y funcionamiento interno de las unidades organizativas básicas, así como a su vinculación con otras unidades. Sin duda, no resulta fácil la integración y la coordinación de todos los implicados en pro de unas metas comunes, logrando una gran participación y proactividad, por parte de todos, en ello.

Las principales formas de integración³⁹¹, de menor a mayor complejidad, son:

- Sistemas de autoridad: a través de la suspensión directa o mediante la jerarquía.
- Sistemas administrativos: mediante procedimientos y rutinas, ya sean impuestas o pactadas.
- Mecanismos de integración: serían las relaciones laterales, derivadas de estructuras más descentralizadas y horizontales, como comités, grupos o equipos de trabajo y de proyectos, con coordinación provisional o permanente.
- Los sistemas de integración voluntaria, que se logran cuando se interiorizan y operativizan unos valores y metas comunes, se crea y comparte una cultura, etc.

B) Según las diversas formas de coordinar el trabajo

Así, y a partir de la naturaleza de los sistemas de coordinación del trabajo, las estructuras que se derivan pueden ser de dos tipos³⁹²:

a) **Mecánicas o burocráticas:** tienen sus orígenes en Burns y Stalker (1961) y en la teoría de la Administración Científica de Taylor (1991). Comportan una división estricta del trabajo (debido a su alta especialización) y una estandarización de todas las funciones y relaciones de la universidad. Como mecanismos de coordinación emplean las

³⁸⁹ Así lo señalan Hrebiniak y Joyce, 1984, citados por Salazar, 2005, op. cit, p. 7.

³⁹⁰ Navas y Guerras, 1996, citado por Salazar, 2005, op. cit, p. 7, categorizan así los diversos criterios para analizar la división del trabajo.

³⁹¹ Véase en Fernández Sánchez y Fernández Casariego, 1998.

³⁹² Según Mintzberg, 1979, los tipos serían: burocráticos y adhocráticos y para Burns y Stalker, 1961, los tipos serían: mecánicos y orgánicos. Véase también Salazar, 2005, op. cit, pp. 7-11.

normas, los procedimientos formalizados y la autoridad jerárquica. Sin duda, favorecen la eficiencia pero no la flexibilidad con todo lo que conlleva: de adaptación y creatividad o innovación.

- b) **Orgánicas o adhocráticas:** las propuso Toffler (1971) y las describieron Mintzberg (1979, 1983, 1989) y Robbins (1993). Surgen en un contexto en el que las organizaciones están más abiertas y expuestas al mercado, lo que también le ha sucedido, algo más tarde, a la universidad, a finales de la última década del siglo XX. Ello ha requerido de la universidad más apertura y adaptabilidad, más agilidad y rapidez de respuesta a las demandas y necesidades del entorno. Estas estructuras eliminan la formalización e impulsan la innovación. Definen las tareas y funciones de forma más flexible, descentralizada y horizontal, crean equipos basados en la interacción entre las personas con las mismas o diferentes cualificaciones y perfiles (equipos interdisciplinarios). La coordinación se realiza por mecanismos laterales, a través de las interacciones entre dichos equipos.

En la Tabla 16 ofrecemos una relación de características y comparamos cómo se explicitan y concretan en cada uno de los dos tipos de estructuras que surgen de los sistemas de coordinación del trabajo, es decir, las estructuras mecánicas y las estructuras orgánicas.

Tabla 16: Características de las estructuras orgánicas y mecánicas (Elaboración propia)³⁹³.

Descripción	Estructuras mecánicas	Estructuras orgánicas
Roles Responsabilidades	Especializados. Definidas.	Difusos. Cambiantes.
Coordinación Control	Supervisión jerárquica. Formalización.	Consultiva. Flexible. Descentralizada. Horizontal.
Comunicación	De arriba-abajo. Unidireccional.	Multidireccional.
Supervisión Liderazgo	No participativo. Autoridad según la posición y la experiencia.	Participativo. Trabajo en equipo. Autoridad según conocimiento y experiencia.
Fuentes de conocimiento	Interna. Local.	Externa. Cosmopolita.
Tecnología	Rutinaria. Estandarizada.	No rutinaria. Más compleja y para cada problema.
Entorno	Previsible.	Imprevisible.
Criterios de efectividad	Eficiencia. Operaciones y resultados previsibles. Fácil control.	Creatividad. Innovación. Capacidad de adaptación. Desarrollo de RRHH.

Al observar y analizar estas características y su concreción en las estructuras mecánicas o en las orgánicas, si las aplicamos a las organizaciones universitarias podemos decir que las universidades están actualmente en tránsito, se debaten entre las estructuras más mecánicas o burocráticas y las orgánicas. Urge pasar de una a otra e ir más allá, pues las nuevas estructuras organizativas van incluso más lejos que las orgánicas, aunque se fundamentan en ellas, como veremos más adelante. Por avanzar algo, los roles serán más generalistas, plurales e interdisciplinarios; las responsabilidades serán compartidas; el control se sustituirá por la

³⁹³ A partir de Harrison (1987: 83-84) y de Padilla y del Águila (2001: 33-34).

autorregulación y la confianza; el liderazgo será compartido, distribuido y transformador; las fuentes de conocimiento serán internas y externas; deberán abrirse al entorno y comprometerse con él, etc.

Una transformación de este tipo, con este calado de profundidad y en la dirección apuntada, no se logra en poco tiempo, sino a través de un largo y tortuoso camino que ha de ser abordado con ilusión, humildad y de manera progresiva, con el concurso de todos.

Las configuraciones estructurales:

Las configuraciones estructurales más frecuentes en las organizaciones, las podemos establecer en tres grandes categorías³⁹⁴:

a) Configuraciones BÁSICAS:

Agrupar los modelos más propios de los estadios iniciales de una empresa u organización. Su grado de complejidad es bajo y la organización está fuertemente centralizada.

b) Estructuras COMPLEJAS:

Estas estructuras surgen debido a la naturaleza diversa e intrincada de ciertas organizaciones que exigen una estructura más compleja. No es suficiente un único modo de división del trabajo y se han de utilizar bases de agrupación variadas y adecuadas a las necesidades de la organización.

c) Nuevas formas o TENDENCIAS ESTRUCTURALES:

Son las nuevas configuraciones estructurales que surgen como consecuencia de la evolución de las sociedades y de las nuevas demandas y necesidades que emergen de un entorno mucho más global e incierto.

En la Tabla 17, aparecen las tres categorías de las configuraciones estructurales: básicas, complejas y las nuevas formas o tendencias organizativas, así como, los tipos de organización que surgen de cada una de ellas, que veremos de forma sintetizada en las páginas siguientes. Nos detendremos algo más en las nuevas formas y tendencias organizativas hasta llegar a la estructura u organización en red y en formato virtual, con el objetivo de ver dónde se encuentran hoy las universidades según sus estructuras organizativas, así como mostrar hacia dónde deben evolucionar las mismas para responder de forma más emprendedora y colaborativa.

³⁹⁴ Así lo exponen Aguirre, Castillo y Tous, 2003, op. cit. pp. 297-310.

Tabla 17: Configuraciones organizativas (Elaboración propia)³⁹⁵.

Configuraciones organizativas	Tipo de organización	
Básicas	Organización empresarial o estructura simple. Estructura funcional. Estructuras de mercado mononivel. Estructura adhocrática.	
Complejas	Estructura divisional. Estructura matricial.	
Nuevas formas o tendencias organizativas	Organización horizontal.	Estructura de equipos. Organización sin fronteras.
	Organización federal.	Keiretsu. Chaebol.
	Organización inteligente.	Estructura hipertexto.
	Estructura en trébol.	Estructura en hipertrébol.
	Estructura en red.	Estructura hiperred.
	Organización virtual.	

5.1 Configuraciones básicas:

No hay acuerdo unánime entre los diferentes autores sobre cuáles son los tipos de estructuras que integran este grupo. Se analizará en esta categoría la estructura simple, la estructura funcional y las estructuras de mercado mononivel.

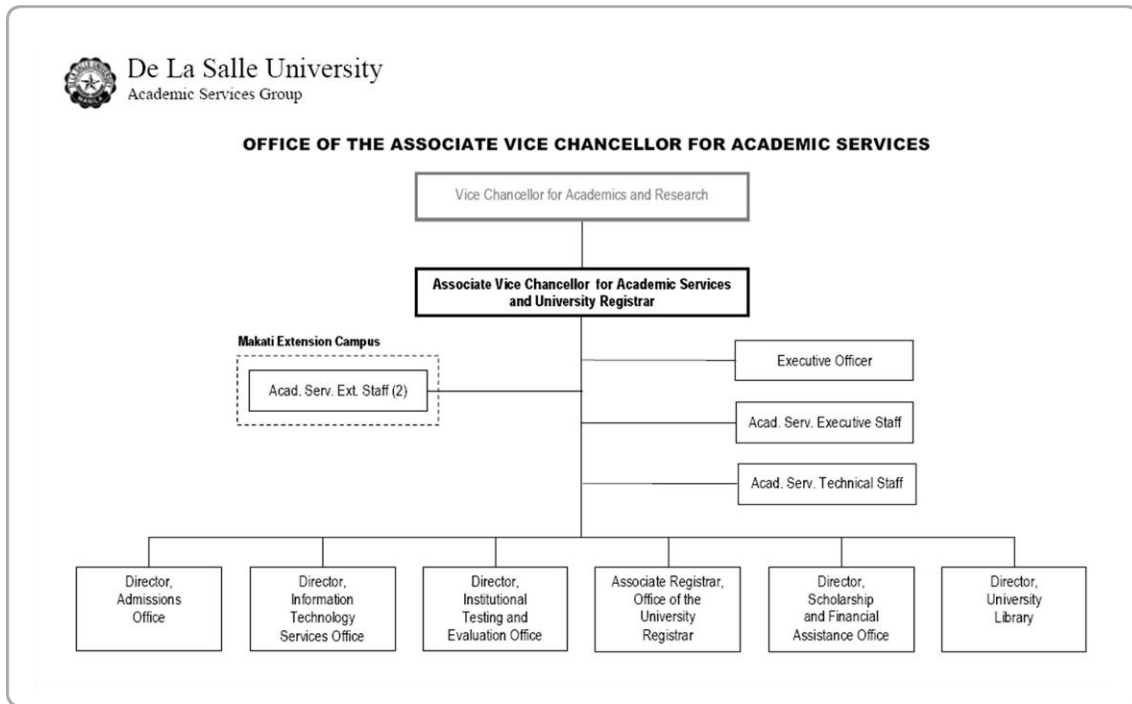
5.1.1 La estructura simple

También denominada organización empresarial³⁹⁶, es propia de las organizaciones nuevas que tratan de introducirse en el mercado y necesitan gran dinamismo, flexibilidad y orientación externa. Esta organización se caracteriza por su centralización y su escasa diferenciación, tanto horizontal como vertical; con tareas poco especializadas, por lo que se pueden intercambiar con facilidad; amplio flujo de información; formación escasa y supervisión directa.

El líder suele ser carismático y de carácter directivo, concentra la autoridad y el poder de decisión. Suelen presentarse en universidades pequeñas y poco desarrolladas o más bien en alguno de sus centros o institutos asociados o en la estructura de alguno de los vicerrectorados, facultad o departamento. A continuación se expone un modelo, algo evolucionado, de estructura simple en el área de servicios académicos de la universidad La Salle Manila, Filipinas (Figura 15).

³⁹⁵ Adaptada de Aguirre, Castillo y Tous, 2003, op. cit, p. 298.

³⁹⁶ Véase Mintzberg, op. cit, 1993, p. 385; ver también Val, 1997, p. 168, obra citada por Padilla y del Águila, op. cit, 2001, p. 39.

Figura 15: Oficina de Servicios académicos. Universidad La Salle Manila. Filipinas³⁹⁷

5.1.2 La estructura funcional

Es característica de instituciones que han emprendido procesos de crecimiento y han manifestado una necesidad de mayor especialización, lo que constituye el aspecto más característico de esta forma organizativa al utilizar como base de agrupación el criterio de departamentalización funcional. Tal y como señalan Padilla y del Águila, (2001: 40), el problema de esta estructura *“es la coordinación de las unidades funcionales”*, debido a que se tiende a crear miopía, ya que cada función sólo ve el mundo desde su perspectiva, lo cual puede conseguirse con los comités de dirección; y sus problemas aumentan también al crecer la organización.

La especialización supone la sustitución progresiva de la supervisión directa como mecanismo de coordinación por la normalización, particularmente de métodos y habilidades, aunque sigue siendo una estructura bastante centralizada debido a la necesidad de coordinar a los especialistas.

Su principal inconveniente es la centralización, que limita el crecimiento de la organización a partir de ciertos niveles.

Además, si la especialización es muy acusada, tal y como señalan Aguirre, Castillo y Tous (2003: 300), *“se llega a una elevada diferenciación horizontal que plantea los típicos problemas de coordinación de especialistas”*³⁹⁸; ello obliga a aumentar también la diferenciación vertical, lo que conduce a un gran número de niveles jerárquicos y al aumento de los *staffs*, incrementándose los costes de coordinación.

³⁹⁷ http://www.dlsu.edu.ph/offices/avcas/pdf/avcas_orgchart.pdf

³⁹⁸ Véase Hodge et al, 1998, op. cit, p. 201.

Suele darse, por ejemplo, en las macrouniversidades. Muchas de ellas siguen presentando actualmente una gran diferenciación vertical y horizontal, suelen ser muy centralizadas, jerárquicas y rígidas, con muy alto grado de especialización, lo que las suele llevar a la fragmentación y al aislamiento de las facultades y/o departamentos, con una coordinación muy escasa entre ellos.

5.1.3 Las estructuras de mercado mononivel³⁹⁹.

Serían aquellas formas adoptadas por empresas relativamente pequeñas que utilizan como criterio de departamentalización en el primer y prácticamente único nivel una base de agrupación de orientación externa, como productos, clientes o territorios.

En las universidades suelen presentarse en la organización de algunos de los servicios de la misma.

5.1.4 Modelo adhocrático.

Se diferencia de las estructuras burocráticas o divisionales. Lo suelen definir como una organización sin estructura, lo que le confiere una gran flexibilidad⁴⁰⁰. A este respecto, Bueno (2007: 209)⁴⁰¹ lo define como: *“un modelo que no tiene estructura definida ya que puede adoptar diferentes configuraciones, siempre dentro de una relativa sencillez, según sean las necesidades de respuesta de las tareas, actividades y procesos a desarrollar”*.

La “adhocracia” se antepone a la “burocracia” como base de las que hemos llamado “estructuras orgánicas”, es decir, aquellas que se apoyan en procesos no estandarizados, menos formalizados, más flexibles y orientadas a una continua adaptación interpersonal, basadas en una comunicación elevada entre las personas.

Tanto la burocracia como la adhocracia son dos planteamientos dispares del diseño estructural, que *“manejan tres características configuradoras de forma distinta, como son la jerarquización, la formalización (normalización) y la centralización”* (Rodríguez, 2002: 3)⁴⁰². (Véase Figura 16).

³⁹⁹ A estas estructuras de mercado mononivel, los autores Aguirre, Castillo y Tous, 2003, op. cit, pp. 221 y 300, hacen la siguiente precisión: Aunque se suele considerar que la agrupación bajo criterios de enfoque externo es propia sólo de organizaciones grandes, eso no es del todo cierto, ya que muchas empresas de tamaño pequeño y mediano adoptan esta solución cuando desarrollan una actividad sectorial especializada, sobre todo de tipo comercial. Así ocurre frecuentemente en el sector de la distribución y también en los servicios, donde aparecen configuraciones agrupadas en el primer nivel por clientes, productos o territorios.

⁴⁰⁰ Ya en 1984, Mintzberg sostenía que la adhocracia era una estructura enormemente flexible, que exige a sus miembros una completa adaptación a las condiciones del entorno donde actúan.

⁴⁰¹ Véase Bueno, 2007, op. cit, p. 209.

⁴⁰² Véase Bueno, 2007, op. cit, p. 209.

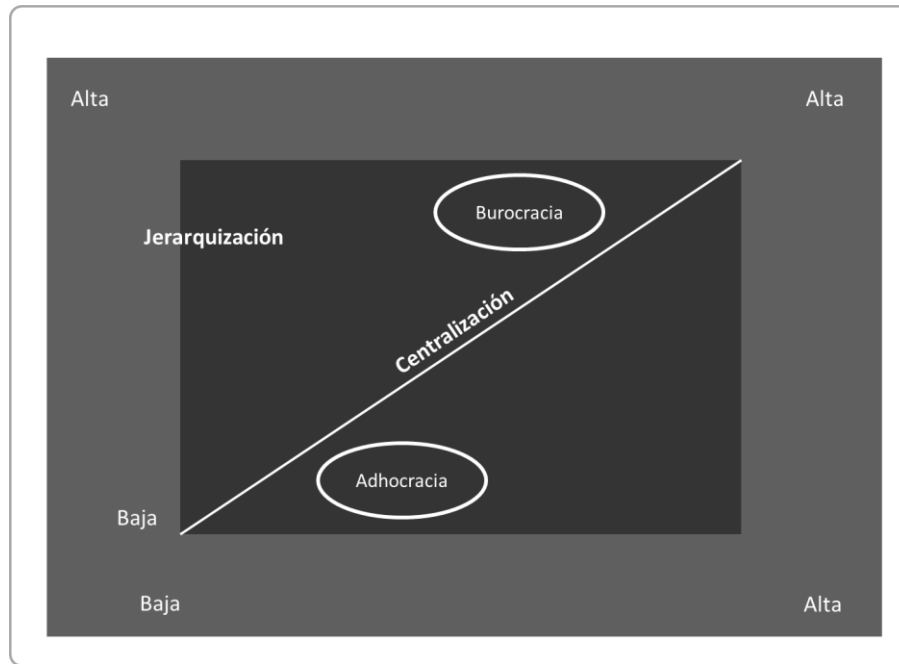


Figura 16: Burocracia y adhocracia: enfoques de diseño. Fuente: S.P. Robbins (1987) y Bueno (2007).

Todas estas configuraciones son el resultado de la evolución de la estructura simple hacia una mayor especialización, con la peculiaridad de que la diferenciación se basa en el mercado y no en el proceso interno.

Así, podemos concluir que la adhocracia se caracteriza por una gran sencillez, diferenciación horizontal, descentralización, puestos de trabajo muy especializados, poca diferenciación vertical, poco formalismo, fluidez en la comunicación y gran flexibilidad y sensibilidad⁴⁰³. Todo ello hace la adhocracia una estructura muy proclive a la colaboración e innovación.

Las fortalezas de esta estructura emergen de la capacidad para responder con velocidad al cambio y la innovación, así como para facilitar la coordinación de diversos especialistas. Cuando es importante que la organización sea adaptable y creativa, cuando los especialistas individuales de diversas disciplinas tienen que colaborar para alcanzar una meta común y cuando las actividades son técnicas, no programadas y demasiado complejas para que las realice una persona sola cualquiera, la adhocracia representa una alternativa viable⁴⁰⁴.

Sus debilidades se deben a que no hay relaciones claras entre sus jefes y subordinados y sus miembros tienen una amplia libertad de actuación, lo que genera conflicto. Se da, por tanto, una gran ambigüedad en lo referente a la autoridad y las responsabilidades. Las actividades no se pueden departamentalizar. La eficacia se logra al precio de la ineficiencia⁴⁰⁵, careciendo de las fortalezas del trabajo estandarizado.

Estructuras de esta naturaleza suelen estar poco presentes en las universidades. En ocasiones se dan muy temporalmente, transitoriamente y en procesos de cambio o

⁴⁰³ Así lo reconocen y describen también: Rodríguez Antón, 2002, op. cit, p. 3; Sáez, García, Palao y Rojo, 2003, op. cit, pp. 12.15-12.16; García Ruiz, 2004, op. cit, p. 177.

⁴⁰⁴ Así lo recoge también Robbins, 1993:552, citado por Sáez, et al, 2003, op. cit, p. 12.17.

⁴⁰⁵ Véase también Alhama, 2002, op. cit, p. 59, que lo argumenta diciendo que "la estructura organizativa adhocrática, descentralizada y basada en el trabajo de equipo tiene puntos débiles en la autoridad y la responsabilidad no resueltos".

evolución de una estructura más rígida y jerarquizada a otras más flexibles y horizontales. También suelen aparecer en algunos institutos o centros de investigación, como en cierta medida se da en el SRI International (*Stanford Research Institute*), en el que se procura una estructura horizontal que favorezca la participación y el trabajo interdisciplinar, se colabore y tienda a la innovación constante, con trabajos muy plurales y multidisciplinares, con alto grado de comunicación y flexibilidad.

5.2 Estructuras complejas.

Se recogen a continuación las principales estructuras clasificadas como complejas. Las mismas están muy presentes en las universidades. Las estructuras que se verán son la divisional, híbrida, matricial y colegial.

5.2.1 Estructura divisional

Se fundamenta en el concepto de división como unidad organizativa básica. Se atribuye a Alfred Sloan, Presidente de la General Motors. Esta empresa, a principios de los años veinte comenzó a sufrir problemas de coordinación y control en su estructura funcional a raíz de su crecimiento y mayor diversificación⁴⁰⁶.

El diseño de esta estructura parte de la superación del concepto de función, tanto de la línea como del *staff*, para integrar dichas funciones en la definición de la división. Así, la estructura está formada por divisiones operativas diferentes.

Una división es mucho más que una unidad orgánica, por lo que nunca debe confundirse con el concepto más elemental de departamento.

Siguiendo a Solomon (1965) y a Bueno (2007), podríamos definir⁴⁰⁷ división como “*una unidad empresarial al frente de la cual hay una dirección totalmente responsable de la rentabilidad de sus operaciones, incluyendo su planificación, su producción, sus inversiones, su contabilidad e inclusive, aunque no siempre, sus propios esfuerzos de marketing*” (Bueno, 2007: 234).

Las divisiones son unidades autónomas dotadas de todos los componentes que puede poseer una empresa independiente, por lo que serían perfectamente viables si se separan del conglomerado al que pertenecen.

Puede tener algunos peligros como la duplicación de tareas, el aumento de gastos generales, una excesiva rivalidad entre sus unidades especialmente en lo que se refiere a la asignación de recursos y dificultades de coordinación, por lo que suele ser normal mantener algunas actividades centralizadas, como I+D, administración y finanzas y las políticas de personal⁴⁰⁸. Los criterios más usados para crear divisiones en la empresa⁴⁰⁹, según Bueno (2007: 234) son:

- Productos o líneas de productos.
- Mercados como áreas geográficas.
- Clientes según segmentos.

⁴⁰⁶ Consulta Muñoz y Nevado, 2007, op. cit, p. 39.

⁴⁰⁷ Véase Bueno, 2007, op. cit, p. 234 y Solomon es citado por Aguirre, Castillo y Toro, 2003, op. cit, p. 301.

⁴⁰⁸ Véanse Padilla y del Águila, 2001, op. cit, p. 43.

⁴⁰⁹ Véase Bueno, 2007, op. cit, p. 234.

- Funciones empresariales o procesos productivos y administrativos diferenciados.

Por último, debemos tener en cuenta, que al ser una estructura muy descentralizada⁴¹⁰ corre el riesgo de fragmentar la organización, poniéndola en el borde de la desintegración, es decir, que las divisiones se separen y constituyan organizaciones independientes. Un ejemplo de este tipo de organización lo encontramos en la Universidad La Salle de Manila (Filipinas), que se muestra en la Figura 17.

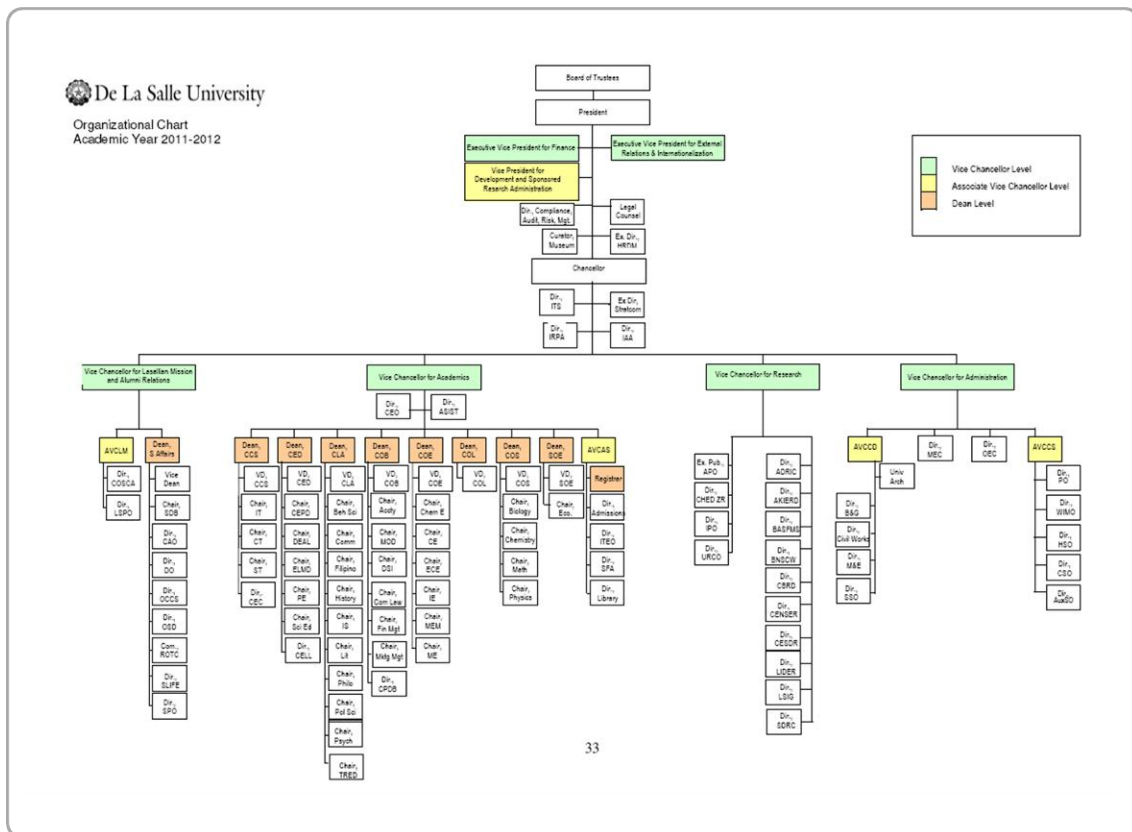


Figura 17: Modelo de estructura divisional. Organigrama De La Salle University Manila (Filipinas)⁴¹¹.

5.2.2 Organización híbrida:

Está entre la estructura divisional y la matricial, tal y como señalan Hodge, Anthony y Gales (1998)⁴¹². Combina las agrupaciones funcionales con el diseño según *output* (producto, mercado y/o geográfico).

⁴¹⁰ Así, Mintzberg, 1988, op. cit, afirma que la organización divisional es una estructura al borde del abismo (...) más allá del cual sólo existe la desintegración, la desmembración de las divisiones en organizaciones separadas; Bueno, 2007, op. cit, p. 238, considera que la fuerza dominante en la estructura divisional es la fragmentación, por lo que podría concluirse que la divisional es una estructura terminal.

⁴¹¹ <http://www.dlsu.edu.ph/administration/admin1213t3-orgchart.pdf> (Consultada el 25/03/2012).

⁴¹² Véase en Padilla y del Águila, 2001, op. cit, p. 45.

Así, esta estructura mantiene algunos departamentos funcionales, en los que se logran ciertas economías de escala y conocimiento experto y se adaptan otras áreas para satisfacer necesidades específicas de mercado, producto o geográficas.

5.2.3 Estructura matricial.

El término matricial⁴¹³ hace referencia a la forma de matriz que adopta una organización en la que cada uno de sus lados, horizontal y vertical, representa la base de agrupación. Aunque la matriz plana o de dos dimensiones es la más empleada, existen organizaciones que han adoptado la forma cúbica o tridimensional, dado que necesitan tres bases de agrupación para lograr una coordinación efectiva⁴¹⁴.

Esta estructura establece una doble dependencia, o triple en el caso de su forma cúbica, ya que cada casilla está unida por una relación de autoridad y responsabilidad a los lados de la matriz, lo que conlleva sacrificar el principio clásico de unidad de mando⁴¹⁵. La Figura 18, muestra una organización de estas características, en la que podemos observar las dos dimensiones de la organización horizontal y vertical. Es el organigrama de la “Universidad Delasalle”, Bajío, México. Es igualmente una estructura muy compleja que en cierta medida encorseta y da poca agilidad a la organización y la fragmenta, pero por otro lado, las unidades de la universidad, ganan en autonomía, innovación, delegación y confianza.

La máxima efectividad de esta estructura se logra cuando es utilizada para el desarrollo de nuevas actividades y para la coordinación de complejas interdependencias múltiples⁴¹⁶. Sus características principales, según Val (1997) son:

- Sensibilidad a los mercados y tecnología.
- Particular tratamiento de la información, debido a la incertidumbre en la que opera.
- Disponibilidad de recursos limitados.
- Libertad de la dirección en la planificación.
- Utilización de tecnologías no rutinarias con fuertes interdependencias.
- Objetivos operativos por función y por producto.

⁴¹³ Tal y como indican Muñoz y Nevado, 2007, op. cit, p. 40, la estructura matricial es el resultado de combinar la departamentalización funcional y por producto (que puede ser también un proyecto o un programa).

⁴¹⁴ Aguirre, Castillo y Tous, 2003, op. cit, p. 306 citan a Mintzberg, 1988, para afirmar que: La estructura matricial es un mecanismo de enlace, una forma de establecer vínculos interdepartamentales, constituyendo así el dispositivo de coordinación más sofisticado que materializa el esfuerzo organizativo para cubrir todos los frentes, aprovechando las ventajas de las diversas formas de división del trabajo. Está diseñada para estimular la especialización técnica y la creatividad, al mismo tiempo que se mantiene el compromiso en un proyecto común y general, en el que aunque los subobjetivos técnicos sean más importantes, lo principal es el servicio al objeto global.

⁴¹⁵ Tal y como señalan Fernández Sánchez y Fernández Casariego, 1988, op. cit, la estructura matricial se pone siempre como ejemplo de estructura adhocráctica, aunque pueda estar altamente formalizada y normalizada, como es el caso de muchas empresas multinacionales.

⁴¹⁶ Véase en Mintzberg, 1998 y Hodge et al., 1998.

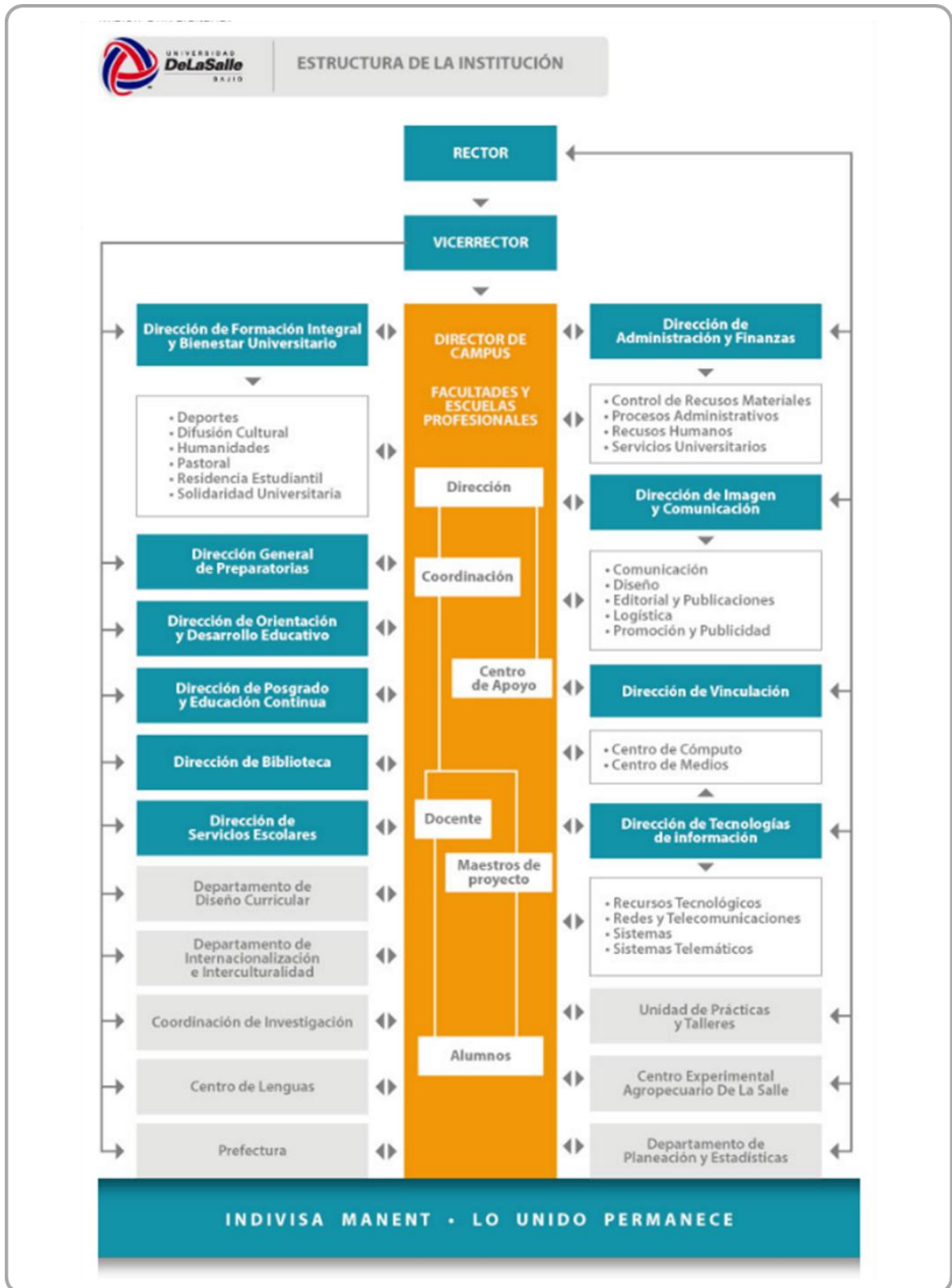


Figura 18: Estructura matricial. Universidad Delasalle. Bajío. México⁴¹⁷.

⁴¹⁷ Ver en: <http://bajio.delasalle.edu.mx/somos/estructura.jpg> (Consultada el 5/03/2012).

5.2.4 Modelo colegial.

No deja de ser otra *“estructura organizativa aparente”*⁴¹⁸, ya que lo único que incorpora es el concepto de comité o grupo de trabajo (*“comunidad de práctica”*). Mejora los modelos lineo-funcionales y los divisionales.

Se apoya en la creación de comités o grupos de trabajo con cometidos y naturaleza de muy distinta índole. Persiguen mejorar las relaciones laterales y coordinar las líneas jerárquicas.

La incorporación de comités suele ser para funciones decisorias, informativas, intercambio de experiencias o compartir conocimientos.

Lo que la caracteriza es su *“base hiperdemocrática o su pretensión de tener una representación efectiva de la diversidad de intereses, partícipes, componentes, actividades y valores de la organización”*⁴¹⁹.

Estos equipos formales (de carácter estructural) pueden ser:

- Comités de decisión: deciden colegiadamente y son de base plural.
- Comités de control: supervisión y verificación plural de los resultados.
- Comités de información: representación de los diferentes grupos de interés para dar a conocer lo que hacen o pretenden.
- Comité de asesores: apoyan a las unidades para facilitar y mejorar los resultados.

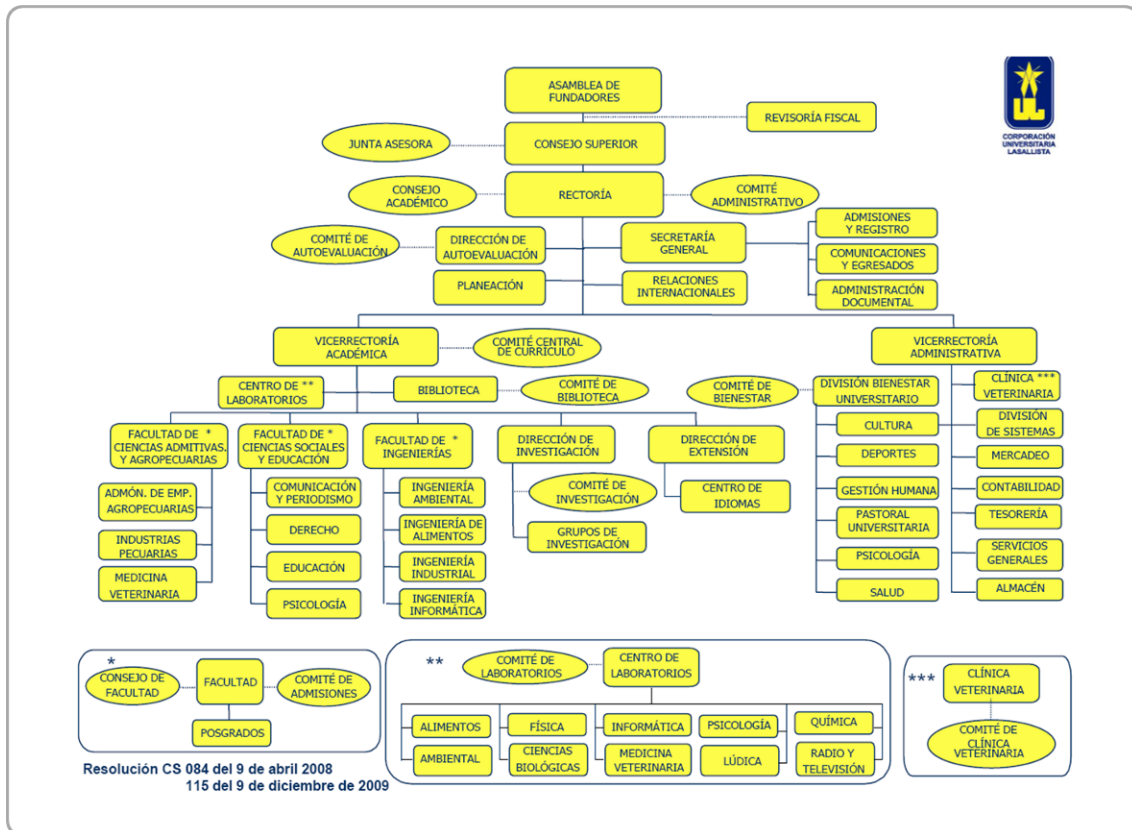
En la Figura 19:, encontramos el organigrama de la Corporación Universitaria Lasallista de Caldas, Antioquía, Colombia. Tal y como podemos ver, su organigrama está a medio camino entre el modelo divisional y el modelo colegial de las estructuras complejas que venimos analizando. Ello pone de manifiesto el interés que muestra por su desarrollo organizativo, que a su vez lo expresa y operativiza en su plan estratégico⁴²⁰. De forma progresiva van haciendo evolucionar la organización y abriéndose a las nuevas formas o tendencias organizativas, lo que les pone en camino hacia la organización en red, más flexible, descentralizada, ágil, horizontal, innovadora y altamente colaborativa, hacia dentro y fuera de la universidad.

⁴¹⁸ Véase en Bueno, 2007, op. cit, pp. 248-254.

⁴¹⁹ Bueno, 2007, op. cit, p. 249.

⁴²⁰ Ver su “Plan de desarrollo 2011-2015” en:

http://www.lasallista.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1043%3Aplan-de-desarrollo-2011-2015&catid=43&Itemid=150&lang=es

Figura 19: Organigrama de la Corporación Universitaria Lasallista⁴²¹, Medellín, Colombia.

5.3 Nuevas tendencias organizativas

Cada vez más, a medida que avanza la sociedad, las estructuras organizativas tienden a ser más complejas, pero al mismo tiempo anhelan simplificarse y esquematizarse, a ser más horizontales y menos jerárquicas⁴²², más flexibles y descentralizadas para adaptarse mejor al entorno y ser más ágiles y eficientes. Estas nuevas estructuras tienden a ser más orgánicas, lo que las hace más flexibles (Morales y Ariza, 1997), se imponen las formas reticulares y se ven facilitadas por las nuevas tecnologías.

Todo este dinamismo y proyección abre un conjunto de enormes posibilidades para las universidades que afectarán de lleno a su esencia y proyección, que las empujará a transformarse y/o reinventarse. En esta coyuntura, el cambio organizativo y estructural es propugnado como básico para que la universidad pueda cambiar y contribuir de forma significativa a la creación y desarrollo de la sociedad de conocimiento. Las universidades tienen mucho que aprender de las nuevas formas organizativas que van surgiendo.

⁴²¹ <http://www.lasallista.edu.co/images/documentos/estructura%20organizacional.pdf> (Consultada el 25/03/2012).

⁴²² En este sentido, Salazar, 2005, op. cit, p. 11, dice que hoy se cuestiona la división vertical del trabajo y la coordinación por jerarquía.

Las estructuras organizativas emergentes que veremos son:

1. La organización federal.

- El keiretsu japonés.
- Los chaebol coreanos.

2. La organización horizontal.

- La organización basada en equipo.
- La organización sin fronteras.

3. La organización inteligente

- La organización hipertexto.

4. La organización en trébol.

- La organización hipertrébol.

5. La organización en red.

- La organización hiperred.

6. La organización virtual.

5.3.1 La organización federal⁴²³

Puede considerarse como una evolución de la forma multidimensional o del modelo divisional⁴²⁴, en el que la base es la coalición de las divisiones y en donde la unidad de decisión central es cada vez más pequeña. Caracteriza a las estructuras de los grupos empresariales diversificados y de ámbito internacional, modelo en el que hay una fuerte presencia de acuerdos y alianzas estratégicas.

También se basa en la estructura trébol que analizaremos. La estructura federal es una estructura más descentralizada y aplanada que las anteriores⁴²⁵. Esta forma federal propicia una reconciliación entre las teorías burocráticas y las teorías orgánicas de la organización⁴²⁶.

Así la organización federal suele presentar un núcleo o centro que dirige las operaciones y una parte independiente formada por divisiones diversificadas y

⁴²³ Para muchos constituye una extrapolación del federalismo político hacia el ámbito de las estructuras organizativas. El término federal procede del latín "*foedus-oris*" que en español significa "*tratado verbal*" y hace referencia a la distribución funcional y territorial del poder. A su vez tiene origen en las antiguas ciudades greco-latinas: *koinas* o *sympolities* en las que existían tratados o alianzas entre las ciudades para defender sus intereses comunes o solucionar sus conflictos.

⁴²⁴ Así lo afirma Bueno Campos, 1996; 2007, op. cit, p. 287; De la Fuente et al, 1997, op. cit, p. 391 señalan que "*las grandes empresas tienden a la desafección y externalización de subdivisiones creando las llamadas "cuasi-empresas"*".

⁴²⁵ Fue propuesto por Handy, 1989, 1992, 1993 a partir de un modelo en red; insistió en un modelo federal de negocios o *front-end/back-end* donde la autonomía es fuente de energía. Para Handy, el federalismo es algo más que una estructura política o un sistema: es una forma de vida; así lo reconocen también Laguna, 2005; Ganga y Toro, 2008.

⁴²⁶ Así lo explica Zapata, 2006, op. cit, p. 76: Busca, entonces, una reconciliación entre ambas teorías cuando mantiene, por ejemplo: a) los conceptos de formalización del comportamiento, centralización, descentralización y autonomía pero con un sentido claro de equilibrio del poder en todo el sistema; b) la presencia de la especialización a través de la diversificación de la organización en múltiples pequeñas empresas; c) la tendencia hacia una cantidad menor de niveles jerárquicos y un centro principal de toma de decisiones muy pequeño; d) una alta conectividad a través de los nodos que conforman la federación; y g) que el conocimiento acerca de las técnicas o las tareas debe estar diseminado en las distintas partes de la federación.

geográficas dispersas. Se crea entre ellas una estructura⁴²⁷ basada en relaciones de interdependencia y cooperación mutua y en pro de los objetivos comunes que las unen.

El núcleo⁴²⁸ se encarga de la estrategia, combinando la autonomía y la cooperación con las divisiones. Éstas, a su vez, legitiman el poder central y aceptan su coordinación, asesoramiento o influencia. Al mismo tiempo, actúan de forma subsidiaria y se especializan en actividades o productos concretos.

El éxito del modelo reside en las habilidades estratégicas del núcleo y su capacidad de liderazgo e integración; debe saber persuadir, convencer y lograr el consenso entre las partes. Es, pues, importante en ese modelo definir qué papel debe desempeñar el centro. Su papel no es controlar ni obtener el poder absoluto. Su responsabilidad se limita a elaborar la estrategia global y aportar los criterios para operativizarla⁴²⁹.

Entre sus características⁴³⁰ principales, podemos señalar:

- Implica la existencia de una diversidad de unidades organizativas o elementos con su propia identidad y objetivos, pero que están unidos bajo una misma bandera (misión) y que comparten unos valores básicos o identidad diferenciadora con otras organizaciones (cultura).
- Es algo más que una estructura descentralizada, ya que en el federalismo el poder se otorga por los componentes (proceso invertido), mientras que en la primera es la unidad de decisión central (el centro) la que delega y la dirige⁴³¹.
- El centro no dirige ni controla las operaciones o los flujos de trabajo, sino que desempeña un papel de apoyo, de asesoramiento y de coordinación, con el fin de mantener la misión y la cultura como valores básicos de identificación corporativa, lo que facilita una cierta uniformidad básica para acometer los proyectos.
- Es una estructura basada en alianzas estratégicas y en redes de cooperación tecnológica, cuestión que virtualiza el modelo.
- Las bases del éxito de este modelo son el talento humano y las actitudes y habilidades estratégicas.
- La subsidiaridad coloca el poder en los niveles más bajos de la empresa, dotándolos de gran libertad y flexibilidad, aunque sobre ellos, la organización central ejerce un estrecho control financiero (Hodge, Anthony y Gales, 1998).

⁴²⁷ Es una estructura basada en alianzas estratégicas, redes de cooperación tecnológica y sentido de misión compartida, más que en el intercambio de participaciones o en un control patrimonial, aunque éstos también existan (Aguirre, et al., 1999).

⁴²⁸ Por su parte, Morcillo, 1997 entiende el núcleo como “una forma de gobierno que diseña el sistema de decisión de un conjunto de organizaciones. Es la forma de resolver asuntos cuando el impulso decisonal proviene de varios centros decisorios”; para Ganga y Toro, 2008, op. cit, p. 129, el núcleo o centro adquiere más importancia que el resto y se encarga de la planificación general, del manejo financiero, de la toma de decisiones en asuntos globales, liderar y dirigir la organización en función de los objetivos propuestos; para Handy, 1993, sólo el centro puede pensar en términos de estrategia global y en 1992, op.cit, p. 99 indica que el centro no dirige ni controla, sino que coordina, aconseja, influye o sugiere; según Brunet y Galeana, 2004, op. cit, p. 32, el núcleo proporciona liderazgo y planificación global a la red.

⁴²⁹ Handy, 1992, op. cit, pp. 48-51 señala estas máximas respecto a la organización federal: “la autoridad se obtiene de aquellos sobre los que se ejerce la autoridad, las personas tienen a la vez el derecho y el deber de ser responsables de su trabajo, la autonomía implica tener que gestionar espacios vacíos, la doble jerarquía gemela y útil y necesaria, y, por último, lo que es bueno para mí debería ser bueno para la empresa”.

⁴³⁰ Véase Bueno, 2007, op. cit, pp. 287-288; también en Handy, 1989 y Laguna, 2005, que hablan de principios que rigen esta estructura federal; en Ganga y Toro, 2008, op. cit, p. 192.

⁴³¹ Véase también en Velasco y Olaskoaga, 2005, p. 196.

- La interdependencia hace que el poder se extienda, evitando el riesgo de la burocracia.

Tal y como señala Zapata⁴³², el federalismo permite que las organizaciones crezcan manteniéndolas pequeñas, repartir el poder, especializar el conocimiento, compartir los objetivos, combinar lo individual con lo colectivo, lo local con lo global y fomentar la autonomía e interdependencia de las organizaciones participantes.

Es una organización que se da muy poco en el ámbito de las universidades. En la Asociación Internacional de Universidades de La Salle (AIUL), que será el objeto de estudio de nuestra investigación, a pesar de compartir objetivos y misión, no hay ninguna con esta estructura federal. Puede que se dé en cierto grado en alguna red de universidades presentes en distintos países o en las que últimamente están firmando alianzas estratégicas con universidades de otros países o que crean campus en otras regiones y entre ellas generan una estructura federal, en los términos y características apuntados.

Versiones asiáticas de la organización federal:

Tal y como señalan Hodge, Authory y Gales (1998), existirán dos versiones asiáticas de la organización federal:

(a) El keiretsu japonés:

Lo componen grandes familias o grupos de organizaciones independientes⁴³³. Su valor reside en que estos grupos trabajan conjuntamente de manera cooperativa asegurando así su competitividad y su viabilidad⁴³⁴.

Se conectan en redes con participaciones cruzadas, alianzas y relaciones contractuales a largo plazo, con una historia y cultura común, cohesionadas por el reconocimiento mutuo, con reuniones periódicas para el intercambio de información y su coordinación, autofinanciadas.

(b) Los chaebol coreanos:

Son agrupaciones familiares de negocios, formadas por un conjunto grande y diverso de empresas; constituidas con la cooperación y apoyo del gobierno. Su planificación y control están centralizados y tienen una gran orientación emprendedora.

5.3.2 La organización horizontal

Esta forma de estructurar la organización surge en contraposición a la forma clásica de la organización vertical. Se basa en hacer fluir la información⁴³⁵ y el conocimiento a lo largo de la organización. Así, gestionando la información y mejorando las capacidades

⁴³² Véase Zapata, 2006, op. cit, p. 76.

⁴³³ Padilla y del Águila, 2001, op. cit, p. 71, señalan que tienen su origen en los antiguos *zaibatzu*, empresas de orientación familiar que ostentaban un gran poder, que fueron abolidos por las fuerzas de ocupación norteamericanas.

⁴³⁴ Así lo afirman y justifican: Hodge, Anthony y Gales, 1998.

⁴³⁵ Así lo afirmaba Drucker en 1998: "Estamos entrando en un tercer período de cambios. El paso nos conducirá de una organización de control como la actual, a la organización basada en la información", ver cita en Mateos, op. cit, p. 488.

de los profesionales, se logrará reducir drásticamente el número de niveles jerárquicos de la organización volviéndola más horizontal, flexible, adaptable, descentralizada y lateral, más propia y válida para la innovación y la colaboración, con lo que se aleja del modelo burocrático puro y adquiere rasgos de las estructuras orgánicas.

De todas estas ideas surge el concepto de organización horizontal propuesto por Ostroff y Smith (1992) y aplicado por Hammer y Champy (1993)⁴³⁶. Proponen que se organice el desempeño alrededor del flujo de trabajo, de los procesos, más que en torno a funciones o tareas y como unidad básica de funcionamiento señalan los equipos de trabajo.

Sus principios fundamentales son:

1. Reducir la jerarquía: eliminar tareas que no añaden valor y combinar las tareas relacionadas entre sí⁴³⁷.
2. Usar equipos para gestionar los procesos. Éstos pueden abarcar toda la organización o una parte de la misma. Para ello es necesario identificar los procesos claves (servicio al cliente, nuevo producto, etc.), enlazar los flujos de trabajo para coordinar el proceso, dar confianza a los equipos y capacitarlos para un mejor desempeño.
3. Considerar cada área de actividad como el cliente interno de la actividad inmediatamente anterior.
4. Delegar la gestión en los equipos en los que recae el trabajo: objetivos calendarios, evaluaciones, planificación y resolución de problemas.
5. Maximizar el contacto con los clientes y proveedores⁴³⁸.
6. Dirigir la organización para maximizar la satisfacción del cliente.

Con todo, los diferentes autores citados no son partidarios de que la organización horizontal sustituya por completo la organización vertical; por ello, indican que no hay empresa que pueda adoptar uno u otro enfoque puramente, por lo que sugieren el equilibrio entre ambos modelos organizativos.

Éste debe ser el camino que deben seguir las universidades en el tránsito de las estructuras piramidales y rígidas a las estructuras más horizontales, descentralizadas y flexibles. Progresivamente deben ir reduciendo las jerarquías, al menos algunas; ir creando equipos que gestionen determinados procesos, como se está dando en las universidades españolas, por ejemplo, el equipo o servicio de garantía de la calidad universitaria, los centros de formación y postgrados que se han creado en muchas universidades de manera interdisciplinar, uniendo transversalmente a facultades, departamentos, áreas; mayor delegación de funciones, de forma que algunos equipos se marcan sus objetivos, programa, planificación, etc.

⁴³⁶ Ostroff, 1999 y 2000, criticaba a las organizaciones burocráticas por su falta de flexibilidad y su dificultad para innovar y adaptarse, por sus costes excesivos debido a la redundancia, por lo difícil de establecer mecanismos de coordinación y el estar excesivamente polarizadas en los resultados financieros, tal y como recoge Zapata, 2006, op. cit, p. 71.

⁴³⁷ En este sentido, Zapata, 2006, op. cit, pp. 72-73, al hablar de achatar la jerarquía indica que ésta, en la organización horizontal, está encargada de la supervisión y de llevar a cabo la planificación y la dirección estratégica de la organización.

⁴³⁸ Ostroff y Smith, 1992, op. cit., decían que los procesos relacionan las actividades llevadas a cabo por los empleados con las necesidades y capacidades de clientes y proveedores, de forma que se consiguen mejoras en los resultados de las tres partes interesadas.

Velasco y Olaskoaga (2005)⁴³⁹, señalan dos concreciones de estructuras organizativas que estarían bajo el paraguas de la organización horizontal: la organización basada en equipo o “*estructura de equipo*” y la organización sin frontera. Veámoslas brevemente:

La organización basada en equipo:

En ella se cambia el departamento por equipos, descentralizando la toma de decisiones, la planificación, la propia organización y el control de la actividad que se le encomienda⁴⁴⁰.

La forma de configurar estos equipos da a la organización una orientación más horizontal que vertical, dándoles una visión y una responsabilidad más colectiva a sus integrantes⁴⁴¹.

La organización sin fronteras:

Tal y como indica Robbins (1998), su objetivo es tratar de eliminar o simplificar los límites verticales y horizontales de la estructura, rompiendo las barreras externas entre la empresa, sus clientes y sus proveedores. La idea central es suprimir la cadena de mando, sustituyendo los departamentos por equipos interjerárquicos (integrados por directivos superiores, medios y bajos y demás personal) y autoadministrados, apareciendo así una estructura más plana, al eliminar las fronteras verticales⁴⁴².

Para afrontar la eliminación de las barreras horizontales se crean equipos interdisciplinarios, organizando las actividades o acciones en torno a procesos y no a funciones. Otra forma es hacer rotar a las personas por distintos departamentos, convirtiéndolos en generalistas y evitando así su excesiva especialización. De cara hacia fuera, se ponen en marcha estrategias de cooperación con clientes y proveedores⁴⁴³.

Las universidades deberían abrirse más, están más atentas a las necesidades y demandas del entorno, responder de manera crítica, creativa y establecer vínculos de colaboración.

⁴³⁹ Véase en Velasco y Olaskoaga, 2005, op. cit, pp. 194-195.

⁴⁴⁰ Así lo recoge ya Aguirre et al., 1999, citados por Velasco y Olaskoaga, 2005, op. cit, p. 194.

⁴⁴¹ Kreitnr y Kinicki, 1996; Hodge, Anthony y Gales, 1998.

⁴⁴² Algunas de las fórmulas para destruir estas fronteras verticales, que señala Robbins, 1998 son: la creación de equipos multifuncionales, las prácticas participativas en la toma de decisiones y el uso de evaluaciones de desempeño de 360 grados.

⁴⁴³ Véase De la Fuente, et al., 1999, p. 239.

5.3.3 La organización inteligente⁴⁴⁴.

Es un modelo de organización muy utilizado en los últimos años, ampliamente debatido e implementado, del cual no debemos olvidarnos al exponer las tendencias actuales de gestión. Surge a partir de la sociedad de la información y tiene su esplendor en la sociedad del conocimiento. Igualmente se aleja de las organizaciones burocráticas⁴⁴⁵ y se adentra en los modelos orgánicos.

En este modelo de organización se aprovecha la capacidad de aprendizaje de la organización y de las personas que la componen, así como de los nuevos que se incorporan a ella. Entre los autores más importantes destacan: Peter Senge (1990)⁴⁴⁶ y Nonaka (1991)⁴⁴⁷.

Para lograr crear una organización inteligente, Senge, señala cinco líneas de acción o disciplinas de aprendizaje sistémicas⁴⁴⁸:

- **Dominio personal:** los empleados reflexionan y analizan lo que hacen y lo que les gustaría hacer, personal y profesionalmente, logrando un adecuado manejo de las emociones y razones que impulsan sus actos.
- **Visión compartida:** comparten la visión de dónde está la organización y definen el lugar futuro al que aspiran. Incluye los siguientes elementos: la visión, los valores, el propósito o misión y las metas.
- **Modelos o esquemas mentales:** es la disciplina de cuestionar y poner en tela de juicio, con frecuencia y con gran apertura, todo lo que se considere básico para una empresa: cómo funciona, qué demandan los clientes, quiénes son los competidores, etc.
- **Aprendizaje en equipo:** es el proceso de ordenarse y desarrollar la capacidad de equipo, trabajando juntos para alcanzar los resultados propuestos por ellos.
- **Pensamiento sistémico:** se trata de ver el conjunto y así evitar soluciones parciales.

Así, podemos decir que una organización se transforma en inteligente, capaz de aprender, cuando comparte y usa el conocimiento de tal manera que sus miembros se unen y esfuerzan por cambiar el modo en que esa organización responde a los desafíos y cambios que la sociedad y el entorno les demanda.

Las organizaciones inteligentes son capaces de resolver de forma metódica los problemas, experimentar la pertinencia de los nuevos conocimientos, sacando enseñanzas de sus éxitos y fracasos, desarrollar las mejores prácticas aprendiendo de

⁴⁴⁴ También llamada organización aprendiente u organización que aprende.

⁴⁴⁵ Así, Gifford y Elizabeth Pinchot, 1996, op. cit, afirman que los sistemas burocráticos, tanto en los gobiernos como en las empresas, tienden a desaparecer. Las jerarquías basadas en el miedo, y en las ineficiencias resultantes, los hacen poco viables en la era de la información. Ver también Sáez Vacas, García, Palao y Rojo, 2003, op. cit, p. 12.9, que indican que el modelo burocrático tradicional parece obsoleto para afrontar los cambios a los que se enfrentan hoy las organizaciones.

⁴⁴⁶ Para Senge, 1990, op. cit, p. 54, las organizaciones inteligentes son lugares “donde los empleados expresen sus capacidades para alcanzar los resultados esperados, donde nuevos esquemas de pensamiento abierto se generan, donde la aspiración colectiva se libera y donde las personas aprenden constantemente a aprender conjuntamente”.

⁴⁴⁷ Nonaka, 1991, define la empresa creadora de saber como aquella donde “la invención de un nuevo saber no es exclusiva de algunas personas, sino que corresponde a una manera de comportarse y de ser, porque cada persona es un empleado del saber”. Para ello, hay que fomentar el diálogo y hacer explícitas las ideas tácitas percibidas intuitivamente.

⁴⁴⁸ Véase también Morcillo, 2003, op. cit, p. 25 y Sáez Vacas, García, Palao y Rojo, 2003, pp.12.7-8.

sí mismos o de otras organizaciones y ser capaz de difundir eficazmente su saber a toda la organización para que también ella aprenda⁴⁴⁹.

Se suelen establecer tres tipos de aprendizaje organizacional:

- Aprender a manejar el conocimiento actual de la organización.
- Crear un nuevo conocimiento o innovar.
- Transmitir o difundir el conocimiento a las demás áreas y miembros de la organización.

Tal y como lo expresan Sáez Vacas et al., (2003: 12.6): *“La organización inteligente es la forma organizativa que va acompañada de la implantación de políticas que favorezcan el desarrollo de una mayor iniciativa, creatividad y aprendizaje por parte de todos los miembros de la organización. En estas organizaciones existe una estrecha vinculación entre la visión, la estrategia general de organización y la estrategia de innovación que tienen lugar en su cultura”*⁴⁵⁰.

Entre los **principales rasgos que distinguen y caracterizan a una organización inteligente** podríamos destacar:

- Contar con una visión común de la organización, sus valores y proyectos.
- Renovar las estructuras organizativas para posibilitar que sus miembros tengan más iniciativa; esto se logra con las organizaciones en red.
- Las personas son lo importante, su prioridad y eje.
- Unidades basadas en productos, servicios, mercados.
- Flexibilidad al combinar unidades y equipos.
- Se adapta a los cambios.
- Descentralización.
- Horizontalidad.
- Coordinación a través del diálogo y la discusión.
- Se aprende de la experiencia.

Algunas de las estructuras organizativas que se identifican con estas características son:

a) **La organización en red:** la integran unidades organizativas flexibles capaces de cambiar y adaptarse. Los nodos de la red estarían formados por equipos, favoreciendo la información y el conocimiento, lo que posibilita así el aprendizaje.

b) **La estructura adhocrática:** en ella los equipos de proyecto tienen gran libertad, en los que las personas interactúan y reflexionan a partir de la información intercambiada para generar nuevas soluciones a los problemas abordados. Las interacciones favorecen el aprendizaje individual y organizacional.

⁴⁴⁹ Véase Garvín, 1993, citado por Morcillo, 2003, op. cit, p. 27.

⁴⁵⁰ Véase Sáez Vacas, García, Palao y Rojo, 2003, op. cit, p. 12.6.

c) **La estructura hipertexto:** hemos analizado su carácter híbrido, al combinar rasgos de las organizaciones burocráticas con los de las adhocráticas. Tal y como señalan Sáez Vacas et al. (2003: 12.10): *“Por una parte la estructuración en unidades de proyectos es adecuada para la generación de nuevo conocimiento a través de los procesos de socialización y exteriorización, pues a partir del conocimiento compartido entre los expertos, se puede crear un nuevo conocimiento explícito. En la parte burocrática el conocimiento se explota e implementa a través de los procesos de interiorización y combinación. Por lo tanto, coexisten la capacidad creativa de la organización adhocrática, con la eficiencia y estabilidad de la burocracia”*⁴⁵¹.

En este sentido en su discurso de inauguración del curso universitario 2009-2010, el exministro de Educación del Gobierno de España, Ángel Gabilondo, afirma que apuesta por la *“universidad inteligente”* y dice: *“Queremos una universidad inteligente, que es capaz de fijarse objetivos y poner los medios necesarios para alcanzarlos; que se adapta a los cambios o, mejor, se anticipa a ellos o incluso los promueve; que aprende de la experiencia; que crea y no sólo elige; que se ramifica y no se pliega sobre sí misma; que es comunicación y no aislamiento; que es plaza abierta y no claustro cerrado”*⁴⁵².

Así, la universidad inteligente actúa de modo flexible y descentralizado, distribuyendo responsabilidades de forma colaborativa, y cuenta con la capacidad de adaptarse de forma continua, capaz de aprender y desaprender, deconstruyendo lo que está vigente y esforzándose por reconstruirlo de forma nueva, abierta al entorno con una visión local y global, emprendedora, comprometida, solidaria y sostenible, siendo capaz de gestionar, crear, transferir, usar y aplicar el conocimiento que genera sola o con otras universidades. Veremos estos procesos un poco más adelante al analizar la gestión y creación de conocimiento.

5.3.3.1 Estructura hipertexto

Propuesta por Nonaka y Takeuchi (1995), combina las estructuras burocráticas y adhocráticas, resuelve sus inconvenientes y elimina las desventajas de cada una por separado, al mismo tiempo que potencia sus elementos positivos.

En la Figura 20: vemos de forma esquemática cómo se genera la organización hipertexto al combinar las fuerzas burocráticas y las adhocráticas. De esa manera, mediante dicha combinación, eliminamos sus aspectos más negativos y caducos, adquiriendo lo mejor de cada una y del sumatorio de ambas. Así, la organización universitaria sería capaz de crear, intercambiar y gestionar sola y con otras universidades, el conocimiento.

⁴⁵¹ Véanse Sáez Vacas, García, Palao y Rojo, 2003, op. cit, p. 12.10.

⁴⁵² Véase Ángel Gabilondo, 2009b, op. cit, p. 4.

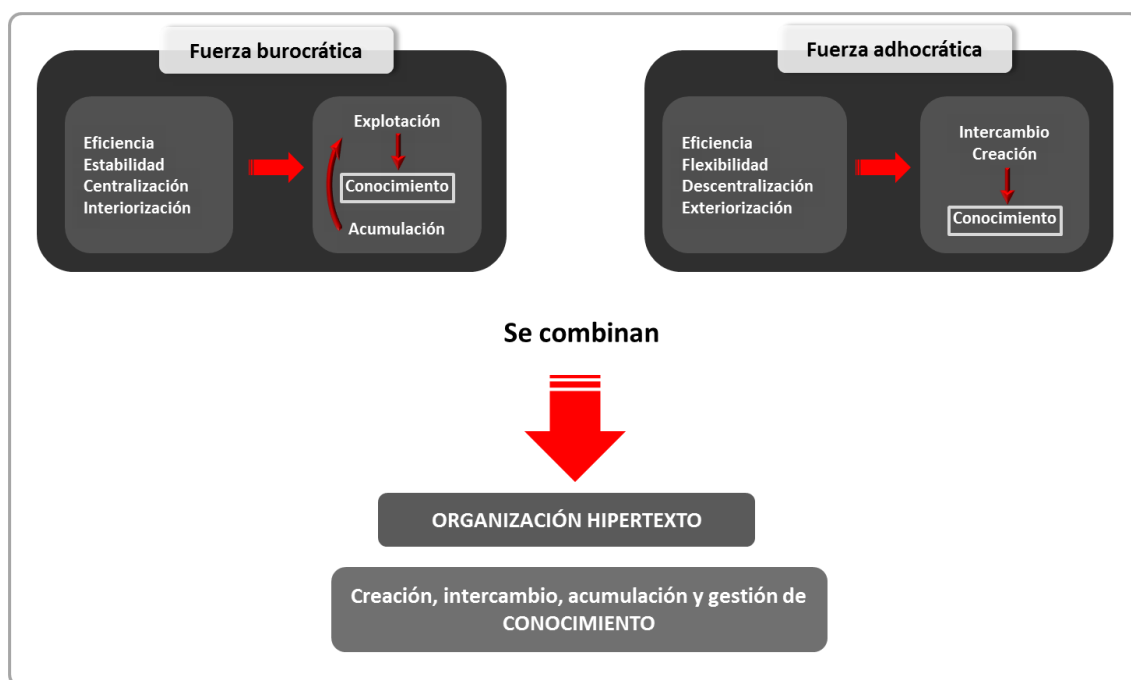


Figura 20: La organización hipertexto: burocracia más adhocracia crea conocimiento. (Elaboración propia).⁴⁵³

Así, tal y como la definen dichos autores, la organización hipertexto es la consecuencia de una estructura organizativa “en red” basada en el conocimiento y el aprendizaje organizacional, capaz de crear nuevas formas de relación e interactuar electrónicamente a través de la redes telemáticas, tanto internamente con -y entre- sus miembros, como externamente con su entorno.

La filosofía que subyace a la estructura hipertexto parte de la creación de unos equipos de proyecto multidisciplinarios que van a trabajar con un cliente, lo que les permite innovar para ellos, o para la propia organización, pero resuelve el problema del aprovechamiento de esta información al crear una base de conocimientos que va a almacenar toda aquella información que posteriormente le pueda ser de utilidad articulando el paso del conocimiento tácito al conocimiento explícito. Esto hace que esta estructura sea muy válida para la organización que persigue la creación de conocimiento y la gestión del mismo.

Es una estructura que está formada por varias capas, estratos o planos organizativos. Todos ellos están interconectados, facilitando así que las personas compartan conocimiento⁴⁵⁴:

- **Capa superior:** Es la capa de los **equipos de proyecto**. Dichos equipos colaborarán entre sí para promover la creación de conocimiento y la innovación. Dichos equipos son multidisciplinarios, son captados de diversas unidades o departamentos. Al constituirlos se tiene en cuenta a las personas

⁴⁵³ Inspirada en Nonaka y Takeuchi, 1995, op. cit, p. 167; en Zapata, 2006, op. cit, p. 72; en Salazar, 2005, op. cit, pp. 12-13.

⁴⁵⁴ Tal y como señala Zapata, 2006, op. cit, p. 70: “su propósito es brindar una base estructural para la creación de conocimiento”. Las tres capas que se superponen para la constitución de equipos de carácter interdisciplinar que posibilitan la creación, acumulación y gestión de conocimiento también las describen: Salazar, op. cit, pp. 12-13; Brunet y Galeana, 2004, op. cit, p. 35; Sáez, García, Palao y Rojo, op. cit, pp. 12.17-12.18; Rodríguez Antón, 2002, op. cit, p. 3; Marroquin y Castroman, 2002, op. cit, pp. 7-11.

según sean sus conocimientos, actitudes, habilidades, experiencias y competencias. Es la parte más orgánica de la organización. El conocimiento generado se lleva a la capa de negocios donde se aplica y explota.

- **Capa central:** Es la capa del **sistema de negocio o estrato burocrático**, en el que se llevan a cabo las operaciones anteriores. Es la parte dedicada al desarrollo de la actividad principal de la misma, con la estructura de posición de cualquier organización, su organigrama.
- **Capa inferior:** Es la capa de la **base de conocimiento**, es donde se almacena el conocimiento generado en las otras capas. Se basa en la visión corporativa, la cultura organizacional y la tecnología. En ella, el conocimiento se recategoriza y recontextualiza. Incluye: conocimiento organizativo, los sistemas y elementos que soportan al conocimiento generado (sistema de información, tecnología, cultura/...). Así, dicho conocimiento tendrá sentido para el conjunto de la organización y se podrá utilizar en otros contextos y situaciones.

Veamos la Figura 21, en la que se representa el funcionamiento y la interrelación que se da entre las capas señaladas, originando la estructura hipertexto.

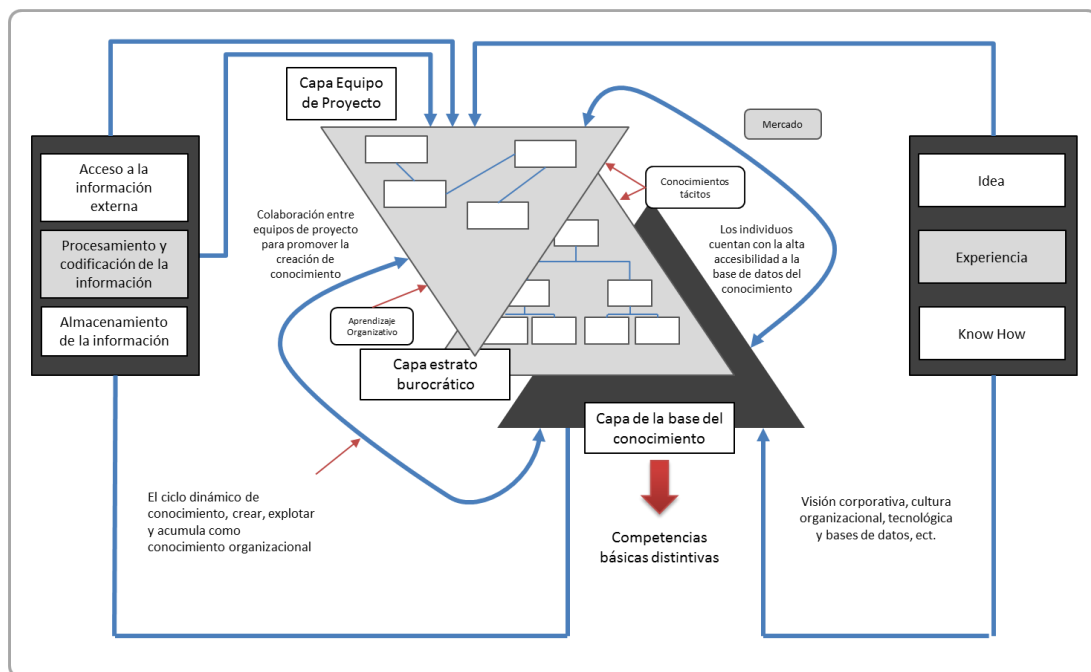


Figura 21: Estructura hipertexto.⁴⁵⁵

Tal y como señala Mejía Correa (2007: 105): *“las personas pertenecen y reportan sólo a una estructura en un momento determinado y al sistema de negocios en tiempos normales. Los proyectos tienen fecha límite y los recursos de la organización se usan de manera concentrada para alcanzar la meta en el periodo establecido. Se da una interacción continua con clientes, consumidores y otras organizaciones. Se realizan*

⁴⁵⁵ Fuentes: Rodríguez Antón, 2001 y Rodríguez Antón, Morcillo, Casani y Rodríguez Pineda, 2001; Rodríguez Antón, 2002, op. cit, p. 3; Nonaka y Takeuchi, 1995: 188; Nonaka y Konno, 1993; Mejía Correa, 2007, op. cit, p. 105; Salazar, 2005, op. cit, p. 13; Marroquín y Castroman, 2002, op. cit, p. 7.

juntas y conferencias mensuales para intercambiar conocimiento cruzando los diferentes niveles”.

Para concluir, se podría definir la organización hipertexto como una especie de híbrido que combina una estructura jerarquizada y estable, característica de la parte burocrática, con otra estructura paralela ágil y flexible, que es la que caracteriza el plano de la innovación. Este modelo organizativo, permite aprovechar la principal ventaja de una organización burocrática, su eficiencia y estabilidad, y, al mismo tiempo, fomentar la capacidad creativa, a través de una estructura no burocratizada y “en red” que es la que, precisamente, favorece la creación de conocimiento y rompe con las barreras burocráticas para pasar al aprendizaje organizacional.

De este dinamismo está necesitada la universidad, su organización y estructura. Al combinar sus fuerzas burocráticas y adhocráticas genera conocimiento y en cuanto organización aprende. A través de ese aprendizaje organizacional generado, compartido, usado y aplicado la universidad se irá organizando mejor y adecuando a los nuevos requerimientos, respondiendo con mayor calidad y de manera más eficaz a las demandas de la sociedad, cumpliendo así su misión de forma más proactiva, participativa, competitiva y logrando el éxito de la misma para beneficio de todos.

5.3.4 Estructura en trébol⁴⁵⁶.

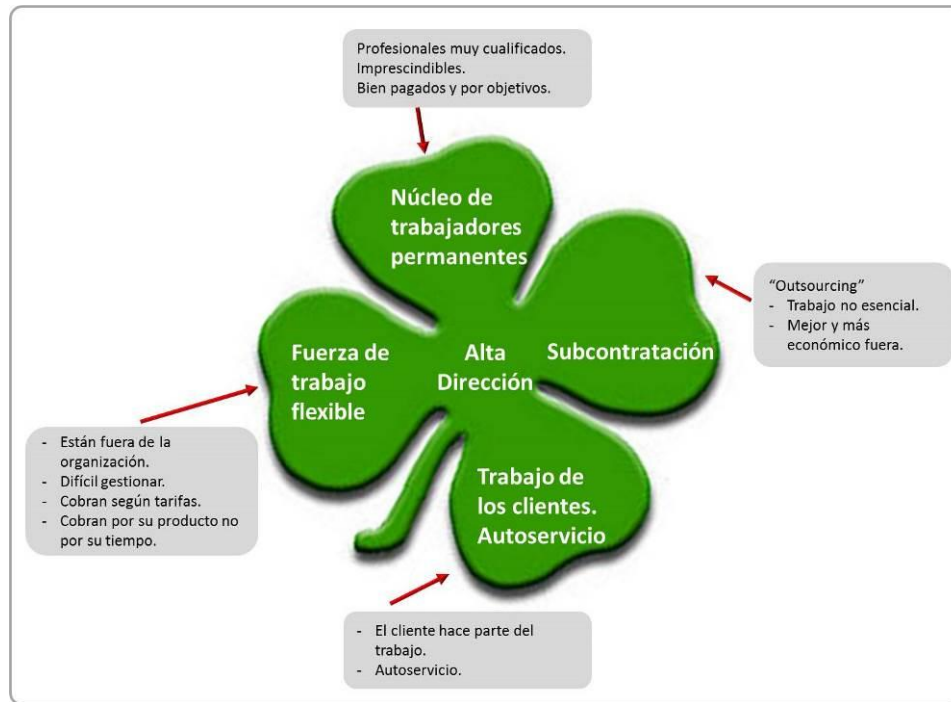
Es Charles Handy en 1989 quien la propone inicialmente, argumentando que si antes las organizaciones adoptaban la forma de red, las nuevas formas empresariales se parecen a un trébol.

Está constituida por un centro integrado por la alta dirección⁴⁵⁷, a partir del cual surgen la tres hojas, más una cuarta que va a permitir aligerar y dinamizar la actividad empresarial. Así, estas hojas, es decir, personas, actividades y sistemas van a estar dirigidas por un tallo corto pero fuerte, de alta dirección, que además de realizar las funciones comunes de todo proceso de dirección, tendrá que realizar un esfuerzo especial por conjuntar y retener a las personas, proveedores y clientes que han constituido las hojas de trébol⁴⁵⁸. Esta organización se ve de forma esquemática en la Figura 22.

⁴⁵⁶ La figura más apropiada es la de “trébol irlandés”, basada en la leyenda del trébol de cuatro hojas. Véase también Handy, 1989; 1992; Quinn 1992 y Salazar, 2005, op.cit, p. 12; García, 2004, op. cit, pp.178-179; Muñoz y Nevado, 2007, op. cit, pp. 46-47.

⁴⁵⁷ Así lo señalan Velasco y Olaskoaga, 2005, op. cit, p. 193; Fuchs, 2005, p. 128, indica que la alta gerencia de la organización está agrupada en el tallo del trébol. Y Bueno, 1992, op. cit, pp. 801-803, la situaba en la primera hoja, de la que decía que era necesario distinguir en primer lugar el “centro” donde situaba a la dirección general y el “poder periférico” que integra a los directivos y trabajadores permanentes de la organización.

⁴⁵⁸ Ver Brunet y Galeana, 2004, op. cit, p. 37.

Figura 22: Estructura en Trébol. (Elaboración propia)⁴⁵⁹

- **Primera hoja:** es el **núcleo profesional o núcleo de trabajadores permanentes**, su plantilla fija está constituida por aquellas personas que son esenciales e imprescindibles para el desarrollo de las actividades que generan valor y son las más genuinas de la organización. Constituyen la base estable de la organización y son los directivos y los trabajadores que desarrollan las funciones esenciales de la misma, las actividades relativas al "*core-competences*"⁴⁶⁰.
- **Segunda hoja:** es la de **subcontratación**, en la que se agrupan las actividades no desarrolladas por el personal de la empresa sino por otras personas externas. Todo el trabajo no esencial se contrata fuera con personas u organizaciones⁴⁶¹ que se han especializado en ello y que son capaces de hacerlo mejor y con menos coste. Así se quitan "cargas" y "peso" a la organización, eliminando actividades y tareas que no le aportan valor y que sólo le generan rigidez e ineficacia⁴⁶². Dichas actividades se subcontratan a otras por no constituir su *core business* (seguridad, mantenimiento, limpieza, informática, alimentación, ciertos estudios,...)
- **Tercera hoja:** es la **fuerza de trabajo flexible**, que agrupa a todos los trabajadores de tiempo parcial y/o temporal, contratados en función de las necesidades de la organización. Todo ello requiere un marco de relaciones laborales más abierto y desregulado. Algunas fórmulas usadas son: el teletrabajo, contrato de servicios, trabajo a destajo, etc.

⁴⁵⁹ Inspirada en Handy (1992); Bueno (1992: 801-803); Sáez, et al. (2003: 12.20-21); Bueno (2005); Muñoz y Nevado (2007: 47).

⁴⁶⁰ Véase en Ganga y Toro, 2008, op. cit, p. 127.

⁴⁶¹ Éstas a su vez, tienen sus propios tréboles, sus propios núcleos y subcontratistas, tal y como señala Handy, 1992, op. cit, p. 82.

⁴⁶² Así lo señala Bueno, 1992, op. cit, p. 801.

- **Cuarta hoja: “Autoservicio o trabajo de los clientes”⁴⁶³.** No siempre es posible incluir esta hoja y cuando se logra no forma parte de la estructura formal del trébol. Son los propios clientes los que la conforman, haciendo por sí mismos el trabajo que necesitan, a través de dispositivos automáticos y medios de conexión, como: cajeros automáticos, banca por internet, matrícula *online*, bibliotecas virtuales, etc.⁴⁶⁴ Esta implicación directa de los clientes, bien gestionada por las organizaciones, puede reducir costes y aumentar la satisfacción de los mismos al ejercer su autonomía y poder hacerlo de forma proactiva.

Esta estructura trébol sería muy interesante implementarla en la universidad. Especialmente en las universidades más jóvenes y de menor tamaño. Podrían actuar así de “elementos tractores” de forma que al aplicar esta estructura a la realidad universitaria despejara dificultades y desviaciones, acumulara buenas prácticas y ventajas transferibles a otras universidades que quisieran ponerla en práctica igualmente. Es una estructura más flexible y colaborativa que puede evolucionar a la estructura en red y complementarse con la de trébol.

En la universidad es necesario fortalecer la alta dirección, profesionalizarla y que ejerza un nuevo liderazgo. La primera hoja posibilita a la universidad reconocer y desarrollar sus competencias más básicas y propias, su *core business*, para prestar mejor un servicio, para compartirlas en una red y ser así más competente. La segunda hoja empuja a la universidad a subcontratar, a poner en manos de otros colaboradores externos, aquello que no forma parte de su misión, tal y como se ejemplifica en el texto que describe la estructura trébol. La tercera hoja permite a la universidad contar con otros, en función de los objetivos y el trabajo que se va a realizar, con docentes, investigadores o administrativos de primera línea, que por horas, por objetivos, etc., realizan un trabajo más flexible, abierto y desregulado. La cuarta hoja pone el protagonismo en los estudiantes y demás destinatarios de la misión de la universidad (docencia, investigación, servicio o innovación). Así, los propios estudiantes, eligen sus optativas o diferentes módulos de un máster, etc. y hacen sus propios itinerarios formativos; o bien, se matriculan *online*, consultan bibliografía y documentación, realizan foros, entregan trabajos, etc., todo ello ahorra costes, aumenta la satisfacción de los “clientes” y da más agilidad y flexibilidad a la organización.

5.3.4.1 La estructura hipertrébol

Surge de la combinación de la estructura en trébol y de la de hipertexto. Dicha combinación consiste en adaptar la capa del sistema de negocios de la estructura hipertexto, su parte más burocrática y rígida, con la estructura trébol⁴⁶⁵, que es más flexible.

⁴⁶³ Así lo denomina Handy, 1989; Cubillo, 2005, op. cit, p. 97; Ganga y Toro, 2008, op. cit, p. 128; Bueno, 1992, op. cit, p. 802.

⁴⁶⁴ Fuchs, 2005, op. cit, p. 178, reconoce que de esta forma, el cliente pasa de ser pasivo a activo, a través de la tecnología.

⁴⁶⁵ Rodríguez Antón, 2001, op. cit, p. 4; Rodríguez Antón, Morcillo, Casani y Rodríguez Pomedá, GIDE, 2001, op. cit., dicen que aunque exista en el sistema de negocios una estructura trébol, la empresa va a tener que innovar obligatoriamente, especialmente en procesos que permitan el autoservicio del cliente o la mera subcontratación de actividades a otras empresas. Así lo reconoce también Brunet y Galeana, 2004, op. cit, p. 36.

La estructura hipertrébol potencia la creación de equipos de proyectos a través de equipos virtuales. Así, las personas que trabajan en la empresa van a estar aprendiendo de continuo, lo que eleva su capacidad creativa y su implicación en las metas de la misma. La organización irá aprendiendo por todos los poros de su piel, a través de sus “clientes externos e internos”, y se verá forzada a innovar especialmente en los procesos que permitan un mayor autoservicio o la subcontratación de actividades a otras entidades⁴⁶⁶.

Esta nueva estructura, como la del hipertexto, parte de una triple capa formada por:

- Un equipo de proyectos.
- Un sistema de negocio (estructura trébol) y
- Una base de conocimiento.

En la Figura 23 vemos una representación de la estructura hipertrébol, que es la resultante de combinar la parte más burocrática y rígida de la estructura hipertexto con la flexibilidad que aporta la estructura trébol. Podemos aplicar cuanto aparece en ella a la realidad de las universidades.

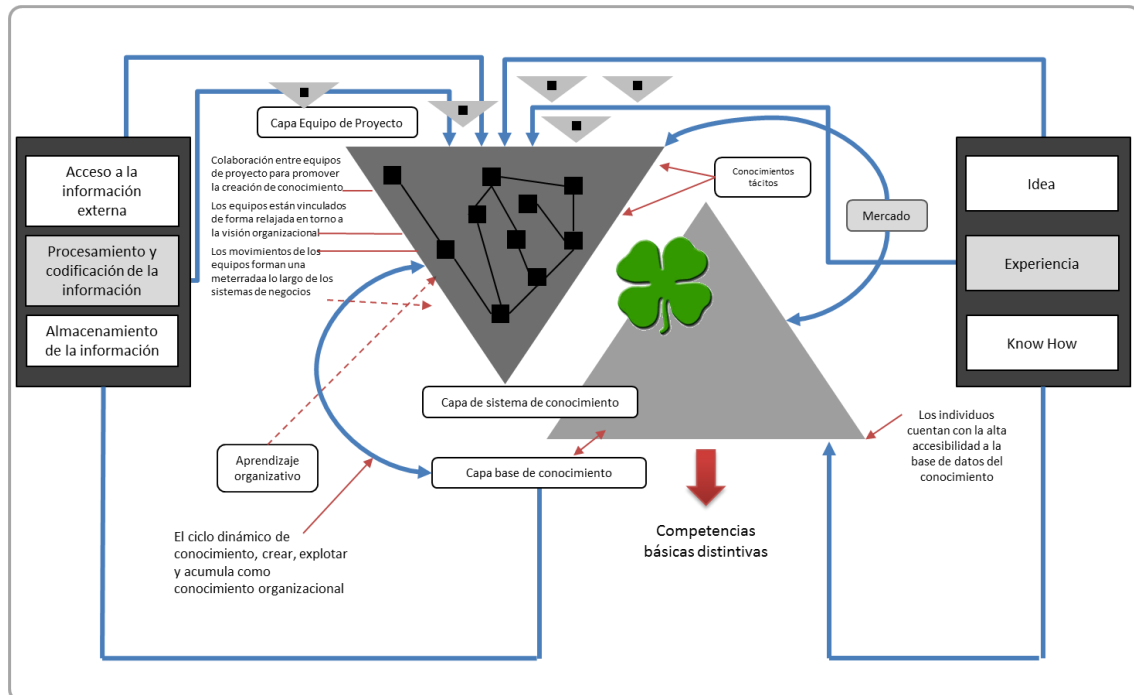


Figura 23: Estructura hipertrébol⁴⁶⁷.

Así, las estructuras hipertrébol son flexibles, se adaptan al entorno estando atentas a sus demandas y necesidades y adelantándose a ellas, sistematizan la información, la convierten en conocimiento y la explotan ofreciendo procesos, productos y servicios

⁴⁶⁶ Así lo afirman también, Brunet y Galeana, 2004, op. cit., p. 36; Alhama, 2002, op. cit, p. 60.

⁴⁶⁷ Fuentes: Sáez, García, Palao, Rojo, Olea y Rodríguez, 2003, op. cit, p. 12.20.

innovadores de forma que les permitan lograr las ventajas competitivas sostenibles que satisfagan sus objetivos estratégicos⁴⁶⁸.

Es necesario diseñar procedimientos que potencien esta transmisión de conocimientos⁴⁶⁹, de forma automática, procedentes de las hojas de la subcontratación y del trabajo flexible, de forma que junto con los generados por el núcleo profesional, constituyan una buena base de conocimiento de forma que favorezca el futuro de la universidad y la calidad de su misión docente, investigadora, innovadora y de servicio. Esto es especialmente necesario cuando una buena parte de los empleados no forman parte de la plantilla de una universidad, sino de varias y/u otras entidades y algunos de los que sí forman parte, lo hacen de manera temporal y por reducidos períodos de tiempo. La flexibilidad organizativa y la adecuada gestión del conocimiento se sustentan en dos pilares:

- La motivación de los empleados por transmitir sus conocimientos y
- La aplicación de las TIC para facilitar el proceso de compartir, almacenar y recuperar dichos conocimientos.

Urge que la universidad se vaya adentrando en estas nuevas estructuras organizativas y ganar en flexibilidad, aprendizaje, conocimiento, definición de procesos, innovación. Las TIC están facilitando y allanando el camino para favorecer la transferencia, el almacenaje, la recuperación y aplicación del conocimiento propio o incorporado de otras universidades o entidades.

5.3.5 LA ORGANIZACIÓN EN RED⁴⁷⁰.

La organización en red rompe con las teorías clásicas de la organización y nace con la vocación de ir más allá del mero traspaso de los sistemas mecanicistas y burocráticos a los orgánicos, diluyendo la jerarquía en formas más planas y apostando por la descentralización de las tareas y de la toma de decisiones⁴⁷¹. Tanga y Toro (2008:120) indican que estas antiguas estructuras burocráticas se muestran incapaces de dotar a las organizaciones, y por ende a las universidades, del dinamismo y la adaptabilidad que requiere la nueva economía. La empresa red y la universidad en red, típica de la sociedad del conocimiento, cambia, al menos teóricamente, su modelo de organización burocrática vertical hacia la horizontalidad en determinados aspectos, entre otros, podemos señalar:

- La organización se configura a través del proceso y no del objeto.
- Jerarquías más planas, entre “pares”.

⁴⁶⁸ Ver también en Sáez, García, Palao y Rojo, 2003, op. cit, p. 12.20, ellos señalan además que los equipos de proyecto pueden estar compuestos por una sola persona, lo que incrementa su capacidad creativa.

⁴⁶⁹ Véase Brunet y Galeana, 2004, op.cit. p. 38.

⁴⁷⁰ Fue impulsada en un primer momento por Miles y Snow, 1986; Eccles y Crane, 1987; Ghoshal y Barlett, 1990; Quinn, 1992; Probst y Büchel, 1997; Savage, 1996:89, tal y como lo señala Louffat, 2004, op. cit, p. 104 dice que “la estructura organizacional del siglo XXI podría tomar la forma de una red”.

⁴⁷¹ Tal y como señalan Ganga y Toro, 2008, op. cit, p. 120, el modelo de red desecha los paradigmas más representativos y característicos de los antiguos modelos organizativos, al poner en tela de juicio la división vertical del trabajo, el predominio de la coordinación mediante la jerarquía, la legitimidad de los líderes, la diferenciación de los roles operativos y normativos, el tipo de formalización, etc. Y así lo indica también García, 2004, op. cit, p. 180: “La estructura en red rompe con las teorías clásicas de la organización... nace con la vocación de ir más allá del mero traspaso de los sistemas mecanicistas y burocráticos, a los orgánicos/... y apostando por la horizontalidad, especialización, descentralización y flexibilidad/...”. Véase también Zapata, 2006, op. cit, p. 78.

- La gestión es por equipos, que interactúan entre sí compartiendo información y conocimiento.
- Se miden los resultados por la satisfacción de los clientes.
- Maximización de los contactos con proveedores, clientes/...
- Se comparte la información de forma clara y explícita.
- Se ahonda en la formación para conjuntarse, compartir valores, visiones y fortalecer así el objetivo que las une.
- Descentralización de las unidades y
- Autonomía de las mismas.

Frecuentemente, los modelos en trébol y las formas federales terminan configurando los modelos en red⁴⁷², con forma de estrella y anillos o círculos, aumentando así su flexibilidad. Estas organizaciones interrelacionadas, conformando redes, maximalizan la coordinación, la obtención de economía de escala y la explotación de sinergias (Brunet y Galeana, 2004: 27).

El modelo de red no presenta una estructura muy definida. Su diseño, al estar basado en alianzas y en la externalización de actividades, tiene una forma muy abierta, flexible y ligera, y en opinión de Padilla y del Águila (2001: 80) dicho modelo representa la máxima fragmentación de la organización al segregar las actividades y combinar distintas clases de relación contractual.

Al ser un modelo evolucionado de la estructura trébol, es *“evidente que pretenda potenciar las relaciones contractuales y de cooperación con otras organizaciones, creando redes o anillos derivados de las “hojas” de la “subcontratación” y el “trabajo flexible”*⁴⁷³. Así, las redes son percibidas como una fuente de innovación, de flexibilidad organizativa y de suma de capacidades procedentes de las distintas organizaciones o universidades (Moreno, 2009: 66).

Este diseño obligará a reforzar el “núcleo profesional” y el centro o la alta dirección para poder gestionar con eficiencia la nueva estructura (Figura 24).

⁴⁷² Véase Brunet y Galeana, 2004, op. cit, p. 30.

⁴⁷³ Ver, Bueno, 2007, op. cit, p. 290, Snow et al, 1992 y Miles y Snow, 1995 hablan de “alta flexibilidad” en las estructuras en red, y los cita Zapata, 2006, op. cit, p. 77. Igualmente en Padilla y del Águila, 2001, op. cit, p. 80.

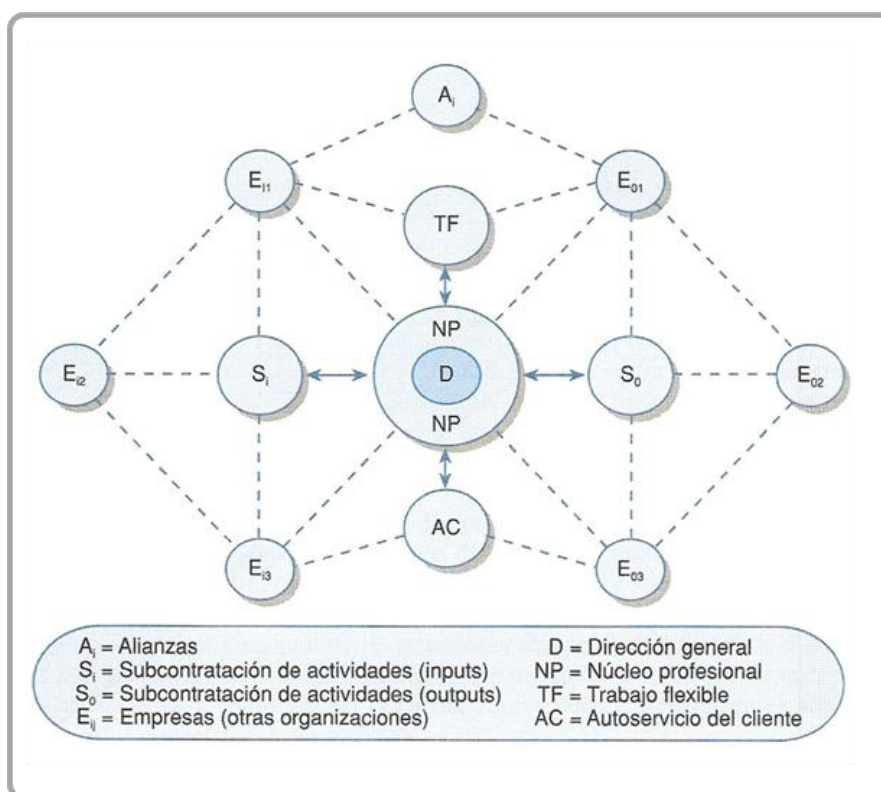


Figura 24: Modelo de organización en red. Aportado por Bueno (2007: 290)

La organización en red nace de las relaciones interorganizativas entre pequeñas y medianas empresas que se fueron generando a partir de múltiples alianzas estratégicas y asociaciones. Estas redes de organizaciones interrelacionadas llevan al máximo la coordinación, la obtención de una economía de escala y la explotación de las sinergias que se generan⁴⁷⁴.

Cada miembro de la red debe ser percibido como complementario y no como un competidor⁴⁷⁵. Esta complementariedad les va a permitir abordar situaciones complejas, afrontarlas juntos y adaptarse mejor. Además, todos los participantes, de forma corresponsable, han de esforzarse en continuar por mantener la competitividad de la red; por ello, cada miembro ha de mejorar su capacidad y su responsabilidad⁴⁷⁶.

El hecho de participar en una red no impide a sus miembros participar en otras redes, con las que igualmente comparten sus competencias básicas o desarrollan otras. Esta participación en múltiples redes lejos de ser un obstáculo o una merma, es fuente de enriquecimiento y de capacitación para una participación más activa y comprometida en cada una de las redes⁴⁷⁷.

Veamos algunas de las conceptualizaciones más importantes de la organización en red y descubramos a través de ellas los principales rasgos de las mismas (Tabla 18).

⁴⁷⁴ Brunet y Galeana, 2004, op. cit, p. 27 señalan que las sociedades más avanzadas se articulan, cada vez más, en una lógica conexionista y que todo empuja a remplazar la actual organización piramidal por un esquema de redes.

⁴⁷⁵ Así lo indican: Zapata, 2006, op. cit, p. 78; Padilla y del Águila, 2001, op. cit, p. 82.

⁴⁷⁶ Véase Padilla y del Águila, 2001, op. cit, p. 82.

⁴⁷⁷ En esta misma dirección, Gnyawali y Madhavan, 2001, citados por Zapata, 2006, op. cit, p. 78, indican que a través de las relaciones de cooperación que se forman por medio de las redes, se permite a los participantes compartir recursos y establecer compromisos para llevar a cabo tareas y objetivos comunes. No obstante, los socios de la red pueden tomar acciones independientes para mejorar sus propias funciones.

Tabla 18: Concepto de la organización en red. (Elaboración propia).

Autores	Conceptualización de “Organización en red”
Miles y Snow (1986) ⁴⁷⁸	La red es una forma de organización eficiente, más flexible que las formas previas, que permite hacer frente a la complejidad del entorno a la vez que maximiza las competencias especializadas y proporciona un uso más efectivo de los recursos humanos.
Boyle (1995)	La red organizativa está formada por empresas que dependen de otras para realizar la fabricación, distribución, <i>marketing</i> y otras funciones de negocio cruciales sobre un contrato base. La red constituye un medio para conseguir ventaja competitiva.
Borch y Arthur (1995)	La red organizativa o red estratégica es una nueva forma organizativa formada por vínculos múltiples entre empresas y cooperación y compromiso a largo plazo entre ellas. La red estratégica permite intercambiar o compartir información o recursos.
Miles y Snow (1995)	La red es un tipo nuevo de estructura que permite a las empresas centrarse en sus competencias centrales y obtener los recursos complementarios a través de alianzas estratégicas y subcontratación.
Álvarez , (1997)	Las organizaciones en red no son solamente estructuras verticales y horizontales cruzadas, abiertas y flexibles, sino también sistemas en red a los que se añaden una cultura y un comportamiento en red.
Sáez, García, Palao y Rojo (2003: 12.25)	Empresa-Red: estructura organizativa flexible y con gran capacidad de cambio. Sus cimientos están en la conexión de redes en torno a proyectos. Los nodos de la red estarían formados por equipos, dentro de los cuales se favorece el intercambio de información y conocimiento. Su gran inconveniente es la articulación y coordinación de los distintos componentes de la red.
Brunet y Galeana (2004: 29)	Entramado de relaciones contractuales a medio o largo plazo entre distintos agentes (empresas o individuos) donde cada uno se dedique de forma flexible a la ejecución de una actividad especializada que se coordina con el resto de los participantes.
Brunet y Galeana (2004: 30)	La organización en red se fundamenta en las relaciones interorganizaciones (asociación entre empresas), especialmente en aquellas que implican el intercambio de recursos entre las firmas participantes en la red (materiales, capital, capacidades, habilidades, conocimientos, informaciones, etc.), pero también en relación con la satisfacción de las necesidades de los propietarios de cada empresa y del conjunto de grupos de presión o de interesados (<i>stakeholders</i>), entre los que se destaca la satisfacción de los clientes a los que va destinado el producto y/o servicio elaborado por el grupo empresarial.
Galán y Sánchez (2004: 144)	Dado que el concepto de red es muy amplio y se aborda desde muy diferentes perspectivas y planos de análisis, suele inducir a confusión/... El concepto de red en sentido genérico puede hacer referencia a las relaciones intra-organizativas (por ejemplo, rotación de una estructura jerárquica a una estructura basada en procesos, incremento de la participación, aumento de la importancia de los equipos, incremento de la comunicación horizontal frente a la vertical, etc.), o a las relaciones inter-organizativas (por ejemplo: utilización de alianzas, acuerdos conjuntos, franquicias, etc.).
Castells (2004: 199)	Aquella forma específica de empresa cuyo sistema de medios está constituido por la intersección de segmentos autónomos de sistemas de fines. Es decir, la “empresa red” es un conjunto de organizaciones que unen sus esfuerzos para alcanzar un objetivo común, sin que cada una de ellas pierda su identidad.
Esperanza (2005: 31)	Una infraestructura organizativa variable (a veces mínima), de carácter totalmente horizontal (no jerarquizada), intercomunicada entre sí de múltiples formas, para cumplir con unos objetivos que abarcan, en cualquier caso, la mejora de la propia práctica educativa a través del intercambio de experiencias con otros centros (nodos) de la red.
Velasco y Olaskoaga (2005: 19)	La organización virtual, también denominada estructura en red, es aquella que adoptan las empresas que mantienen únicamente un núcleo principal, subcontratando o cediendo mediante acuerdos de cooperación la mayoría o incluso la totalidad de sus actividades, ya sean productivas, comerciales, logísticas o de I+D ⁴⁷⁹ .
Bueno (2007: 288)	El modelo en red representa una forma de coordinar las actividades a partir de un proceso de división del trabajo, por el que la “organización madre” se especializa en aquellas que, por las capacidades y competencias desarrolladas, se pueden integrar en el núcleo principal o profesional de su estructura.

⁴⁷⁸ Las definiciones de Miles y Snow (1986 y 1995), Boyle (1995) y Borch y Arthur (1995) las recoge Montoro, 2000, op. cit, p. 192 y en ellas se habla de eficiencia; flexibilidad; comparten las competencias especializadas, básicas y propias de cada institución; de cooperar y hacer algo conjunto; de compromiso, innovación y estrategia.

⁴⁷⁹ Véase Aguirre, et al., 1999, op. cit.

Díez (2008: 4)	A través de las redes, las organizaciones, se comunican y comparten recursos y capacidades, competencias, construyendo espacios de trabajo común que permiten el desarrollo de proyectos y de innovaciones.
Ganga y Toro (2008: 123)	En síntesis, la organización red corresponde a un conglomerado de empresas que buscan flexibilizar el proceso productivo, adaptándose a los cambios del entorno con mayor facilidad y velocidad. En otras palabras, la empresa y organización red es aquella estructura organizacional sinérgica que articula contractualmente, a mediano plazo, relaciones inter-empresariales, a fin de responder conjunta y solidariamente, de manera flexible, bajo la dirección de una empresa emisora de órdenes, a una demanda -final o intermedia- volátil, en un espacio económico de relaciones productivas de bienes y servicios. Este modelo se basa, por un lado, en la capacidad de adaptación que posea la organización, en donde la innovación es una de las características principales de la empresa red, y por otro lado, se basa en las relaciones de confianza que deben existir entre los distintos miembros de la red. Además de ello, la clave de este tipo de organización es disponer de la información adecuada, tanto de lo que ocurre fuera de ella, en especial la percepción de la organización en el mercado y lo que ocurre con la competencia (Inteligencia Empresarial), como de lo que sucede dentro de la red (Gestión del Conocimiento) (Green y Rocha, 1992; Cornella, 2003).
Moreno (2009: 68)	Para describir el concepto de red organizativa hay que ir más allá de lo morfológico para abarcar también lo funcional. Una red organizativa puede entenderse como un grupo de nodos que se relacionan entre sí con ciertos fines explícitos, con una posible variedad de relaciones entre sus miembros, y cuya estructuración se basa en grados de descentralización (o agregación) de tareas, junto con la toma democrática de decisiones (a menudo consensuada).

A lo largo de las diferentes definiciones expuestas hemos podido ir descubriendo los principales rasgos que las organizaciones en red aportan a la estructura organizativa de las universidades que se adentran en ella.

La organización en red permite a las universidades abrirse en múltiples direcciones, flexibilizarse y adaptarse mejor y más rápidamente con el entorno o con otras universidades con las que se crean redes, espacios de trabajo en común, en las que se comparten objetivos, valores y modos de hacer, compartiendo información y conocimiento y otros muchos recursos, generando confianza y alta participación, aportando aquello en lo que cada miembro de la red es más competente y enriqueciéndose cada uno de las aportaciones de los demás, funcionando de manera autónoma, autorregulada e interdependiente, con alto grado de descentralización y horizontalidad que les permite realizar un trabajo colaborativo fecundo entre “pares” y de forma completa, participando de manera consensuada hasta la toma de decisiones, con implicaciones hacia fuera y hacia dentro de la universidad. Esta nueva estructura va a permitir a las universidades que la vayan generando ser más competentes y emprendedoras, evolucionar, cambiar y crecer, cumplir mejor con su misión.

5.3.5.1 Estructuras hiperred.

Surgen de la combinación de la estructura organizativa hipertrébol⁴⁸⁰ que potenciaba la flexibilidad propia de la estructura trébol propuesta por Handy en 1995 y de la estructura organizativa hipertexto⁴⁸¹ basada en el conocimiento y el potencial de aprendizaje organizacional.

La evolución propia de cada una de esas estructuras y la combinación de ellas con sus características hacen aflorar la estructura organizativa hiperred⁴⁸².

⁴⁸⁰ Rodríguez Antón, 2001 y Rodríguez Antón, Morcillo, Casani y Rodríguez Pineda, 2001.

⁴⁸¹ Nonaka y Takeuchi, 1995.

⁴⁸² Ver los trabajos desarrollados por José Miguel Rodríguez Antón, 2008, op. cit, pp. 81-83. Esta estructura va dirigida a la economía en red, la globalización y el uso generalizado de las TIC.

Tal y como señala Rodríguez Antón (2008), esta estructura impulsa la innovación en las organizaciones y sin duda también en las universidades y logra mayor consistencia y proyección de la colaboración entre ellas. Esta estructura posee dos características básicas que posibilitan, potencian y avalan su capacidad de innovación y colaboración:

- Poseer la suficiente **flexibilidad**⁴⁸³ para que pueda atender y adaptarse a las necesidades y demandas del contexto social donde se ubica la universidad.
- Y contar con un sistema de **aprendizaje**⁴⁸⁴ y de orientación y gestión del conocimiento que vayan adquiriendo, que le permitan incorporar, almacenar, orientar y dirigir toda la información que, procedente del entorno o generada por la propia universidad, resulte de interés y sea necesaria para mantener sus logros o potenciar sus ventajas competitivas (Figura 25:).

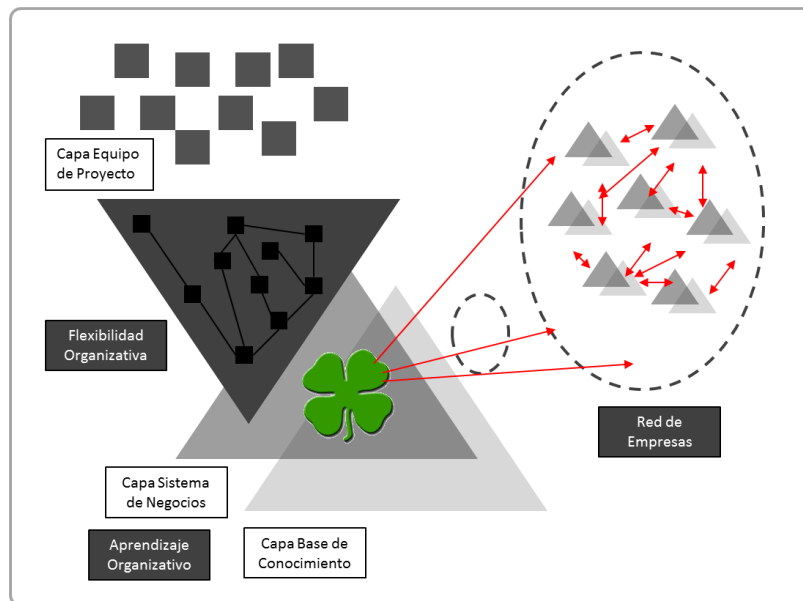


Figura 25: Estructura organizativa hiperred. Inspirada en Rodríguez Antón (2008)⁴⁸⁵.

La estructura hiperred se configura por la unión de varios conceptos y retos a los que ha de responder:

a) La **flexibilidad** se consigue por:

⁴⁸³ A este respecto, al hablar de flexibilidad organizativa, Rodríguez Antón, 2008, op. cit, p. 81, dice: "Desde las primeras aportaciones de Kanter (1989), Bueno (1992), Handy (1995), Riley y Lockwood (1997), Molleman y Slomp (1999) hasta la más recientes de Lawler y Worley (2006) en el ámbito de la flexibilidad organizativa, múltiples trabajos se han desarrollado coincidiendo todos en la importancia que tiene para las empresas ser flexibles, tanto desde el punto de vista estructural o funcional –estructuras planas, poco o nada jerárquicas, de base profesional y basada en competencias, con sistemas de información ágiles y no burocráticas- como desde el punto de vista del comportamiento de las personas que las integran –movilidad geográfica y profesional, multifuncionalidad, capacidad de asumir riesgos, capacidad de adaptación a los clientes y a las nuevas tecnologías y predisposición a estar continuamente aprendiendo".

⁴⁸⁴ En lo referente al aprendizaje organizativo, también se cuenta con una amplia producción científica. Así, las aportaciones de Argyris y Schön (1978), Brown, y Duguid (1991), Nonaka (1991), Senge (1992), Von Krogh y Vicari (1993), Nonaka (1994), Nonaka y Konno (1998), Von Krogh, Ichijo y Nonaka (2000), Nonaka, Byosiore y Toyama (2002), Bueno y Salmador (2005) y Rodríguez Antón (2007), relacionadas con los procesos de aprendizaje; las de Lyles Schwenk (1992), Nonaka y Takeuchi (1995), Rodríguez Antón (2001), Rodríguez Antón (2003), Bueno, Rodríguez Antón y Salmador (2008), que enfatizan el análisis de las estructuras organizativas potenciadoras del aprendizaje y de la gestión del conocimiento; y otros enfoques como los de Fiore y Lyles (1985), Lave y Wenger (1991), Walsh y Ungson (1991), Quinn (1992), Grant (1996), Spender y Grant (1996), Choo (1999), Rodríguez Antón (2004) o Morcillo (2007), han profundizado en el análisis y la importancia que el aprendizaje organizativo posee para las empresas, así lo recoge Rodríguez Antón, 2008, op. cit, pp. 81-82.

⁴⁸⁵ Rodríguez Antón, 2008, op. cit, pp. 81-83.

1. La inclusión de una estructura trébol en la capa “sistema de negocios”. En esta ocasión, sólo queda como parte un tanto más rígida la parte central del trébol, el tallo que contiene la alta dirección y la hoja que encierra el núcleo profesional. El resto de las hojas facilitan la flexibilidad a través de la subcontratación, el trabajo flexible y el autoservicio.
 2. Y al crear una capa de “equipo de proyecto”, que se constituye de forma específica en función del proyecto que se va a realizar, de los destinatarios que se deben atender, de las actividades o acciones que se quieren emprender, de las posibles innovaciones o mejoras que debe acometer la universidad o cualquier otra organización.
 3. Y además, al constituir la red de universidades u organizaciones, potenciar la flexibilidad al ajustar sus actividades a lo que cada una de ellas es más experta o competente, aportando a la red creada una mayor ventaja competitiva, lo que mejora exponencialmente su eficacia y eficiencia.
- b) En lo referente al **aprendizaje organizativo**, las estructuras hiperred se apoyan en la tercera capa, llamada “base de conocimiento” almacenando el conocimiento generado por las personas de la universidad en la capa de equipo de proyectos o en el resto de las capas y aprendiendo del entorno, de las demandas y necesidades de sus clientes y de las propias actuaciones y planteamientos de la universidad.

Además, al colaborar con las demás universidades integradas en la red creada, en la consecución de proyectos conjuntos, van aprendiendo juntas de los diversos entornos, de los variados clientes y de las propias formas de actuar de las otras universidades de la red.

5.3.6 La organización virtual

La organización virtual surge de los modelos organizativos de trébol y de red⁴⁸⁶ al que se le suma la utilización de las TIC⁴⁸⁷ como base del proceso de producción⁴⁸⁸, lo que

⁴⁸⁶ En este sentido, Padilla y del Águila, 2001, op. cit., p. 90, citan que Hodge, Anthony y Gales, 1998, consideran como diseños similares a este virtual de las organizaciones en trébol (Handy, 1989) y a las organizaciones en red (Galbraith y Kazanjian, 1988).

⁴⁸⁷ Los autores Sáez Vacas, García, Palao y Rojo, 2003, op. cit, pp. 12-13 indican que en la década pasada la dificultad para la creación de la nueva empresa residía en que las condiciones tecnológicas necesarias para eliminar las jerarquías tradicionales no estaban disponibles. El cambio de paradigmas tecnológicos, está posibilitando la transformación de la organización, pues con las nuevas tecnologías, básicamente la Infotecnología, están surgiendo las nuevas metas organizativas. Además, a comienzos de la segunda década del siglo XXI, están apareciendo nuevos desarrollos tecnológicos que favorecen aún más la colaboración entre organizaciones. Para Pérez, 2003, op. cit, p. 49, “la organización virtual se diferencia de la organización en red por el uso masivo de las TIC, como eje central del proceso productivo”.

⁴⁸⁸ Así, para Brunet y Galeana, 2004, op. cit, pp. 32-35, es el resultado de la suma de red más TIC; igualmente para Ganga y Toro, 2008, op.cit, p. 123, quienes afirman que es un modelo en red evolucionado de la estructura en trébol de Handy que pretende potenciar las relaciones contractuales y la cooperación con otras organizaciones creando anillos o redes derivadas de la subcontratación y el trabajo flexible; Criado, Arroyo y López, 2005, op. cit, p. 119 reconocen que gracias al desarrollo de las TIC se ha facilitado que las organizaciones evolucionen hacia estructuras más distribuidas, posibilitándose así el surgimiento de las organizaciones virtuales; para Otero y Criado (1998) es la virtualización de las estructuras ya existentes; Sáez, García, Palao y Rojo consideran la organización virtual como una extensión de las

ahorra costes,⁴⁸⁹ favorece competir con éxito y nace, esencialmente, con el objetivo principal de la flexibilidad (Wingand e Imanura, 1997), que en este modelo se incrementa considerablemente, en múltiples planos.

Para conceptualizarla con mayor precisión, veamos en la Tabla 19 cómo la definen diferentes autores, desde la última década del siglo XX, cuando Davidow y Malone la definen por primera vez, hasta nuestros días:

Tabla 19: Concepto de organización virtual (Elaboración propia).

Autor	Concepto de organización virtual
Davidow y Malone (1992)	Son los primeros en proponerla: “La organización virtual es una organización orientada al mercado, que se configura como un conjunto de cadenas de valor relacionadas entre proveedores, clientes, competidores otras organizaciones, y la propia empresa”.
Byrner, J. (1993)	“Es una red temporal de organizaciones independientes vinculadas por tecnologías de la información para compartir riesgos, costes y acceso a otros mercados. Las organizaciones se unen de forma rápida para explotar una oportunidad específica, y a continuación se dispersarán”.
Barnes, Berger y Rogers (1996)	Una organización virtual es un conjunto de organizaciones conectadas normalmente de forma electrónica que trascienden los límites convencionales organizativos. Sus ventajas son adaptabilidad, flexibilidad y habilidad para responder rápido a los cambios del mercado.
Fernández, E. (1996)	“Es una red temporal de empresas independientes –proveedores, clientes, incluso rivales- unidas por la tecnología de la información para compartir aptitudes, costes y acceso a los mercados de las otras”.
Bueno (1996)	“Es una forma muy abierta, flexible, ligera o estilizada.” “Viene a ser un modelo evolucionado de la estructura trébol que pretende potenciar las relaciones contractuales y la cooperación con otras organizaciones creando anillos o redes derivadas de las hojas de subcontratación y el trabajo flexible”
Bob Travica (1997)	“Es una colección temporal o permanente de individuos dispersos geográficamente, grupos o unidades organizativas que no pertenecen a la misma organización, u organizaciones que dependen de enlaces electrónicos para completar el proceso de producción”.
Aken, J., Hop, L. y Post, G. (1997)	“Es una organización en red, que está estructurada y gestionada de una forma tal que opera “codo a codo” con clientes y otros participantes, como una organización identificable y completa”.
Venkatraman y Henderson (1997)	La virtualidad es una característica de aquella organización que tiene la “habilidad de obtener de forma coherente una coordinación de sus competencias críticas a través del diseño de procesos de valor añadido y mecanismos de gobierno que implican la creación de grupos internos y externos, para aportar diferenciación y valor superior en el mercado”.
Jägers, H., Jansen, W. y Steenbakkens, w. (1998)	“Es una combinación de varias partes (organizaciones y/o personas) dispersas geográficamente, y que se reúnen para alcanzar un objetivo común, mediante la conjunción de sus competencias propias y recursos. Los participantes en una organización virtual ocupan el mismo “status” en la cooperación y dependen de conexiones electrónicas (infraestructuras de TIC) para la coordinación de sus actividades”.
Ahuja y Carley (1998) ⁴⁹⁰	“Una organización geográficamente distribuida cuyos miembros están comprometidos por un interés a largo plazo, y que comunican y coordinan su trabajo mediante las tecnologías de la información”.

organizaciones en red. Así lo reconoce igualmente Velasco y Olaskoaga, 2005, op. cit, pp. 191-192 y citan a su vez a Nagel y Allen, 1990 y Nicolenko y Kleiner, 1996, para afirmar que “*las TIC permiten acumular, intercambiar y comunicar información de manera ágil, entre el centro y la periferia*”.

⁴⁸⁹ Así lo reconocen Pérez, 2003; Ganga y Toro, 2008; Criado, Arroyo y López, 2005.

⁴⁹⁰ Citado por García, 2004, op. cit, p.184.

Cuesta (1998)	“Red temporal de empresas que se unen para explotar una oportunidad específica de mercado, apoyada en las capacidades tecnológicas de las empresas que forman la red”.
Criado, M. (2000) y Criado, Arroyo y López (2005)	“Es una red temporal y reconfigurable de cooperación (horizontal y/o vertical) entre organizaciones legalmente independientes y geográficamente dispersas (con la posible participación de instituciones y/o personas), que persigue un servicio o producto sobre la base de una comprensión conjunta del negocio”.
Martínez, M. y De Pablos, C. (2001)	“Es la estructura organizativa que, incluyendo componentes de una o varias empresas, se ha configurado en torno a un conjunto de competencias esenciales, fomentando la cooperación a través de un uso adecuado de las tecnologías de información y las comunicaciones, y cuya finalidad básica consiste en la realización de procesos de negocio orientados a la creación de valor para todos y cada uno de sus integrantes”.
Sáez Vacas, T.; García, O.; Palao, J. y Rojo, P. (2003)	Es considerada como una red temporal de empresas que se unen para explotar una oportunidad específica de mercado apoyada en las capacidades tecnológicas que componen la red. Se trata de una empresa compuesta por varias en colaboración, donde cada una de ellas aporta lo que sabe hacer mejor. Una organización de este tipo podría ser independiente de la ubicación física de sus colaboradores, e incluso, podría llegar a carecer (en el sentido real, que no funcional) de “empleados”.
Brunet y Galeana (2004)	“Es un conjunto disperso geográficamente, temporal o permanente, de individuos, grupos, unidades organizativas (que pueden depender o no de la misma organización), u organizaciones completas dependientes mediante uniones electrónicas con el objeto de completar un proceso productivo”.

A partir de todas estas definiciones y otras muchas que podíamos haber incluido, queda clara la similitud de esta forma organizativa con la organización en red, por lo que contiene sus principales rasgos. Algunos de ellos como la apertura, la flexibilidad, la amplitud geográfica y el acceso a otras realidades, el ahorro de costes, el trabajo entre pares, etc., los aumentan y consolidan, al mismo tiempo que amplían sus ámbitos de incidencia y funcionalidad. Pero lo realmente significativo es la incorporación masiva y extensiva de las TIC. De esta forma, la colaboración, la interacción y el trabajo dependen de las conexiones electrónicas, virtualizando mucho el ser y el quehacer de la organización.

Podemos acotar la organización virtual en su *sentido interno*, como consecuencia del proceso de concentración de la empresa en sus actividades básicas, aquellas en las que es más competitiva y eficiente, y la subcontratación y cesión del resto. O la podemos acotar en su *sentido externo*, surgiendo la organización virtual al poner en práctica las estrategias de cooperación o el establecimiento de las alianzas entre distintas empresas o universidades, lo que lleva a la virtualización y a difuminar sus límites organizativos.

Esta organización está compuesta, al igual que hemos visto en la estructura en red, por una red de empresas, organizaciones o en nuestro caso, universidades, que se unen para alcanzar un objetivo común. Cada una de las entidades que han decidido unirse⁴⁹¹, comparten y se coordinan en aquellas capacidades o funciones en las cuales son especialistas, en aquello que constituye su *core business*⁴⁹², con el fin de aportar diferenciación y valor al servicio que prestan. Con ello obtienen una ventaja competitiva derivada de dicha unión.

⁴⁹¹ Aceptan en principio, cualquier fórmula instrumental de colaboración: alianzas estratégicas, *joint ventures*, UTES's (Unión Temporal de Empresas), subcontratación, *outsourcing*, etc.

⁴⁹² *Core business*: es un concepto operativo que en sí mismo define el centro de la actividad en el cual debe focalizar sus esfuerzos una organización. Estipula la razón de ser de la organización en el mercado.

Tal y como nos indican Ganga y Toro (2008)⁴⁹³, la organización virtual puede considerarse como una evolución particular⁴⁹⁴ de la organización en red, en la que los participantes intentan establecer una forma de gestionarse y organizarse más democrática o federada, en cuanto a la gestión de los flujos de información, los bienes, las decisiones y el control.

No tiene por qué ser una unión permanente, muchos hablan de que fundamentalmente es una red temporal⁴⁹⁵, entre las organizaciones participantes, que suelen ser organizaciones independientes y se suelen encontrar geográficamente dispersas. Una vez alcanzado el objetivo y realizado el proyecto, la red se puede reconfigurar y trabajar por operativizar y lograr una nueva oportunidad. Las organizaciones participantes en esta nueva ocasión pueden ser las mismas u otras distintas⁴⁹⁶. Para muchos, la virtualidad de las organizaciones aumentará al reducirse la estabilidad de las relaciones, dado que se difuminará la identificación y valoración de las aportaciones de cada uno de los participantes.

Una de las principales debilidades atribuidas a la organización virtual es la problemática en torno al control⁴⁹⁷. Evidentemente la organización virtual posee menor control que una organización convencional sobre las funciones delegadas a las empresas proveedoras o trabajadores externos, de ahí la necesidad de impulsar una gestión basada en la confianza.

Si aplicamos esto al contexto de la educación superior, esta organización permite que cada universidad conserve su identidad, colabore con otras universidades compartiendo alguna de sus competencias básicas y adquiera mayor flexibilidad, adaptabilidad y competencia.

Las organizaciones virtuales superan las fronteras del espacio, del tiempo y de la propia organización, tal y como señala Moreno (2009: 104), son multisitio, multiorganizacionales y dinámicas. Son, esencialmente, organizaciones en red.

⁴⁹³ Véase Ganga y Toro, 2008, op. cit, pp. 123-125.

⁴⁹⁴ Dicha evolución se consigue, como hemos expuesto, por la utilización masiva de las TIC como una herramienta básica, de apoyo al proceso de producción o elaboración del servicio y facilitando la cooperación entre las organizaciones participantes. Con todo, tal y como señalan Pelechano, García y Soriano, 2005, op. cit, citando a Fernández Monroy, 2003, las TIC no son un requisito para el diseño de sistemas productivos auténticamente virtuales, sino que deben plantearse como un elemento más a la hora de valorar el nivel de virtualidad que presentan dichos sistemas. Reconocen además que han creado un marco favorable para la creación de las organizaciones virtuales.

⁴⁹⁵ La mayoría de los estudios y propuestas hablan del carácter temporal de las relaciones entre las organizaciones, es decir, mientras resulten productivas y beneficiosas, véase Criado, Arroyo y López, 2005, op. cit, p. 119; Pelechano, García y Soriano, 2005, op. cit, p. 4, que a su vez citan a: Byrne et al., 1993; Coyle y Schnarr, 1995; Amberg y Zimmermann, 1998; Hodge et al., 1998; Jones y Bowie, 1998; Criado Fernández, 2001; Saabeel et al., 2002.

⁴⁹⁶ Así lo reconocen y señalan igualmente: Criado, Arroyo y López, 2005, op. cit, pp. 119-120; también Brunet y Galeana, 2004, op. cit, pp. 34-35, citan a Travica, 1997, cuando dice: “*existen dos condiciones básicas y estructurales para que pueda existir la organización virtual: la dispersión geográfica de las unidades organizativas y la existencia de un proceso productivo que no puede ser completado sin la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación. La organización virtual, según este autor, coincide con la adhocracia en su volatilidad pero se distingue de ésta en la dispersión espacial o en las uniones electrónicas*”.

⁴⁹⁷ Hodge, Anthony y Gales, 1998; Daniels, 1998; Robbins, 1998; Nikolenko y Kleiner, 1996; Velasco y Olaskoaga, 2005, op. cit, p. 192.

En la Tabla 20 se muestra un esquema de los sistemas virtuales desde la perspectiva de redes, según sean éstas internas o externas y según el nivel de estabilidad o virtualización de las mismas.

Tabla 20: Los sistemas virtuales desde una perspectiva de redes.⁴⁹⁸

REDES Entidades organizativas interrelacionadas (EOI)		
RED INTERNA Entidades Intraorganizativas Interrelacionadas (EIAI).	RED EXTERNA Entidades interorganizativas interrelacionadas (EIEI).	
	COOPERACIÓN	
	RED ESTABLE EIEI basadas en la externalización parcial y permanente.	RED DINÁMICA EIEI basadas en la externalización masiva y temporal.
	ALIANZA ESTRATÉGICA EIEI orientada al aprendizaje.	SISTEMA VIRTUAL EIEI orientada a la satisfacción de una necesidad de mercado específica.

Características de una organización virtual de universidades:

Algunas de las principales características⁴⁹⁹ de una organización virtual aplicadas a una organización interuniversitaria, serían:

- Cada universidad conserva su **independencia o autonomía**, al actuar bajo una identidad conjunta en un determinado proyecto, servicio o producto.
- La **participación** de las diferentes universidades que conforman la organización virtual es **igualitaria** y configuran una red no jerarquizada.
- Basadas en la **confianza**: sin estructuras de gobierno y control, posibilitando que unas organizaciones confíen en otras, ya que el destino de cada una depende del resto.
- **Autoorganización**. Toman iniciativas, asumen riesgos y deciden de forma autónoma e interdependiente.

⁴⁹⁸ Pelechano, García y Soriano, 2005, op. cit, p. 3.

⁴⁹⁹ Inspiradas en las propuestas realizadas por diversos estudios de las posibilidades y potencialidades de las organizaciones virtuales. Los estudios realizados por: Criado, Arroyo y López, 2005, op. cit, pp. 122-124; Araya y Criado, 2004, op. cit, pp. 40-41; Otero y Criado, 1998; Martínez y de Pablos, 2001; Brunet y Galeana, 2004, op. cit, p. 34; Gil Estallo, 2001; Cuesta Fernández, 1998; Sanz, de Benito y del Olmo, 2003; García Ruíz, 2004, op. cit, pp. 185-186; Nikolenko y Kleiner, 1996, op. cit, p. 25; Velasco y Olaskoaga, 2005, op. cit, p. 193; Ganga y Toro, 2008, op.cit, p. 125; Sáez, García, Palao y Rojo, 2003, op. cit, pp. 12.13 a 12.15.

- **Compromisos interpersonales e intergrupales.** El compromiso y la confianza sustituyen al control dentro de la organización.
- **Excelencia:** cada universidad sale beneficiada, ya que la red se forma con las mejores aportaciones de cada uno de sus miembros.
- **Accesible y en constante proceso de aprendizaje,** que cohesiona a sus miembros en torno a una visión compartida, que les compromete a todos.
- **Comparten riesgos, recursos y conocimientos.**
- Se complementan aportando sus **competencias básicas** al conjunto (el *core business* propio de cada uno).
- **Se agregan miembros** a la organización virtual, a la red, según sean necesarias nuevas competencias o su *core competences*.
- Altos niveles de **cooperación** entre ellas.
- **Uso elevado de las TIC** para impulsar y clasificar la información, canalizar la comunicación, explotar el conocimiento adquirido y almacenado y posibilitar nuevas formas de gestión colaborativa. Todo ello les añade valor y les permite tomar decisiones y coordinarse de forma rápida.
- **Independencia del espacio y del tiempo.**
- **Adaptabilidad y oportunidad.**
- **Flexibilidad y agilidad** de respuesta.
- **Basada en el cliente.**
- **Temporalidad:** duran lo que tardan en alcanzar el objetivo común. Pueden ser redes estables y permanentes o bien temporales.
- **Reconfigurable:** se pueden volver a unir entre ellas o con otras, para lograr nuevas metas.
- **Tamaño:** cuanto mayor sea el número de universidades que configuran una organización virtual, mejor adaptación logrará aunque aumentará la complejidad de coordinación.
- **Dispersión:** Las universidades se encuentran en lugares geográficos diferentes, próximos o lejanos; algunos, como Velasco y Olaskoaga (2005: 192), hablan de “*ausencia de fronteras*”.

Cada una de estas características se da o logra de forma diferente en las distintas redes virtuales interuniversitarias; según las universidades participantes, los objetivos propuestos, los conocimientos y experiencias adquiridas en otras redes y requeridas para los nuevos proyectos, según sean internas o externas, etc., las características indicadas adquieren mayor o menor relevancia. Un poco más adelante, al analizar la universidad en red profundizaremos algo más en el significado y alcance de ellas y de otras que las amplían o complementan.

Por último, cabe señalar que el éxito de la organización virtual dependerá de su habilidad para desarrollar con eficacia el modelo de integración en red⁵⁰⁰, como se explica más adelante.

Otros aspectos importantes en toda organización virtual

En este apartado, señalaremos tres aspectos relevantes, para la creación y funcionamiento de las organizaciones virtuales.

a) Nivel de virtualidad⁵⁰¹:

Se suelen clasificar las organizaciones virtuales por el nivel de virtualidad:

- **Virtualidad organizativa:**
Cuando las empresas están coordinadas por el uso de las TIC.
- **Virtualidad funcional:**
Cuando alguna actividad esencial de la organización se desarrolla externamente, por un tercero o empresa filial y la coordinación se lleva a cabo por las TIC.
- **Virtualidad operativa:**
Corresponde a la distribución geográfica de las operaciones físicas de la organización y se coordinan también por las TIC.

b) Pilares esenciales de las organizaciones virtuales:

- **Confianza⁵⁰² entre los socios:**
Se logra cuando se cree en las capacidades de las otras organizaciones participantes y todas ellas muestran interés por trabajar de forma conjunta. Sólo a través de ella se logra el máximo de beneficios pues las organizaciones se entregan plenamente, sin reservas.
- **Nivel de compromiso de los integrantes:**
Se comprometen si hay empatía entre las organizaciones según sea el cálculo de costo/beneficio. Es determinante el grado de implicación y participación de los mismos y el que éstos sean miembros activos y se sientan corresponsables.
- **Normas relacionadas:**
Son estándares normativos consensuados, que establecen las conductas deseadas de lo que se espera de cada socio. A este respecto, Fernández (2006) señala como conductas deseadas básicas: flexibilidad, solidaridad, mutualidad y armonización del conflicto.

⁵⁰⁰ Así lo indican entre otros: Sáez, García, Palao y Rojo, 2003, op. cit, pp. 12.15; por su parte, Pérez, 2003, op. cit, p. 49, indica que la organización virtual se diferencia de la organización en red, en el uso masivo que aquellas hacen de las TIC, como eje central del proceso productivo.

⁵⁰¹ Véase Aken, Hop y Post, 1997; Arjonilla y Medina, 2005 y Ganga y Toro, 2008.

⁵⁰² La confianza es una característica esencial y fundamental de toda organización virtual y lo mismo de las organizaciones en red, tal y como analizaremos más adelante. Así lo reconocen, para las organizaciones virtuales: Ganga y Toro, 2008, op. cit, p. 125, que indican que las relaciones de interdependencia y apoyo mutuo se fundamentan en ella; Araya y Criado, 2004, op. cit, p. 40 dicen que el gobierno y el control de las organizaciones virtuales se basan en ella y Fernández 2006, op. cit, p. 125, cree que es un pilar esencial de dichas organizaciones. No debemos olvidar que es una condición necesaria, pero no suficiente, para el ejercicio de esta nueva forma organizativa. Velasco y Olaskoaga, 2005, p. 193, señalan la confianza como una característica clave de las organizaciones virtuales.

c) Etapas para el funcionamiento de una organización virtual⁵⁰³.

- **Primera etapa:** Antes de nada, hay que identificar la oportunidad de realizar un proyecto conjunto.
- **Segunda etapa:** La universidad anfitriona o coordinadora de las que participarán en la organización virtual, ha de formar la nueva organización, para lo cual debe encontrar y seleccionar a las universidades que participarán en ella.
- **Tercera etapa:** Es el momento de diseñar, si no se ha hecho antes, o adecuar ahora las normas, procedimientos, flujos financieros, información, recursos, etc.
- **Cuarta etapa:** Es la etapa operativa o de ejecución y es el momento en que se pone en marcha lo planificado entre todos los miembros.
- **Quinta etapa:** La de disolución o reorganización para hacer frente a una nueva oportunidad.

6 Consideraciones finales

A lo largo del capítulo se percibe de forma clara lo importante y determinante que resulta la estructura organizativa en toda institución y también en las universidades. En los procesos de crecimiento, transformación y estrategia no es algo a lo que se le preste atención mínima o suficiente, todo lo contrario, suele quedar relegada o ignorada. El conocimiento, la experiencia y los diferentes estudios e informes analizados nos dejan claro que es un punto crucial básico y altamente influyente a la hora de propiciar o no el cambio, abordarlo con perspectiva de acierto y éxito, garantizando la consolidación, continuidad y proyección del nuevo rol que persigue y se le exige a dichas instituciones de educación superior.

Sin lugar a dudas, la universidad ha de trazarse nuevas metas que actualicen su misión, definir nuevos currículos y campos de investigación, vincularse y comprometerse con el desarrollo social, generar una cultura más emprendedora, etc.; pero también, deberá establecer nuevas relaciones entre sus miembros; incrementar la comunicación, la participación y coordinación entre todos ellos; funcionar de forma nueva, agrupándolos de manera más interdisciplinar, trabajando por procesos y flujos; dándoles más protagonismo, autonomía y capacidad de decisión, etc.. Para todo esto es necesario conocer, diagnosticar y cambiar en profundidad, si procede, su actual estructura organizativa, incorporando las nuevas tendencias de forma que exista coherencia con su misión y no le frene o impida el logro de la misma.

A lo largo del capítulo se ha conceptualizado lo que se entiende por estructura organizativa y se han expuesto las diferentes concepciones que existen de la misma (eficientista-estructuralista, humanista, sistémica, interpretativa-simbólica, sociopolítica-crítica) con los diferentes autores e investigadores que las exponen, explican y defienden, así como sus principales aportaciones y rasgos.

De todo ello se deriva que las universidades, para convertirse en el motor del cambio y la mejora social, requieren estructuras abiertas, polivalentes, versátiles y flexibles, que les

⁵⁰³ Véase Sanz, de Benito y del Olmo, 2003; también a Ganga y Toro, 2008, op. cit, p. 126.

permitan a su vez reestructurarse progresivamente y de continuo, para responder y adaptarse a las cambiantes e inciertas demandas y necesidades, según su propia misión y objetivos, vertebrando las relaciones y comunicaciones entre los miembros y equipos de la universidad, de manera funcional, orgánica y no burocrática; descentralizada; plana; participativa; conjuntada y coordinada; colaborativa; con capacidad de decisión autónoma e interdependiente por parte de cada uno de ellos; evitando la fragmentación, la autosuficiencia, el aislamiento o la homogeneización.

Igualmente se han estudiado los elementos que componen las estructuras organizativas, el grado de complejidad o formalismo de las mismas, sus cinco partes o elementos básicos y constituyentes (la base o cuerpo operativo, la estructura de apoyo, la tecnoestructura o soporte técnico, la dirección intermedia y la alta dirección) y una sexta, que muchos consideran y que cifran en la cultura organizativa, con sus valores y creencias que la determinan, le dan sentido y la diferencian de otras universidades. Así mismo, se analizó cómo se configuran cada uno de estos elementos básicos en las instituciones de educación superior.

Otro punto abordado es el de las características o dimensiones estructurales (tamaño, tecnología organizacional, entorno, metas y estrategias, cultura y estructura); los modelos de estructuración según la división del trabajo (primarios u operativos), o bien según las formas de coordinar el trabajo (mecánicas/burocráticas u orgánicas/adhocráticas).

A continuación se analizaron las configuraciones estructurales más frecuentes, agrupadas en tres grandes categorías: básicas (estructuras simples, funcionales, mononiveles o adhocráticas), complejas (divisional o matricial) y nuevas formas o tendencias organizativas (horizontal, federal, inteligente, trébol, virtual, red, etc.). Al mismo tiempo se revisaron con ellas algunas de las estructuras que más se dan en las universidades de la AIUL (objeto del estudio de investigación), que giran en torno a las de categoría compleja, rígidas, centralizadas y burocráticas. Además, al ir analizando las nuevas tendencias organizativas, se fueron presentando las incidencias que éstas tendrían en la configuración estructural de las universidades. La transición de una categoría estructural a otra y la evolución de una estructura organizativa a otra no se produce de forma lineal, igualitaria o rápida, sino que cada universidad deberá trazar su propio recorrido y abordarlo de forma progresiva, incorporando dimensiones que le permitan ir transformando, aprendiendo de su experiencia, con espíritu de apertura y emprendedor, fortaleciendo la alta dirección, identificando su *core business*, subcontratando lo que no le es propio, contando con colaboradores flexibles y ocasionales en función de los proyectos y objetivos e involucrando a los destinatarios de su misión en sus procesos, cambiando el control por la confianza, propiciando la autorregulación, la participación activa y proactiva de todos, conjuntándose y coordinándose, adquiriendo más agilidad y logrando la implicación de todos sus miembros, trabajando en redes internas, de manera disciplinar e interdisciplinar, con el apoyo de las TIC, que incrementa, posibilita y canaliza el trabajo de las universidades en red, hacia dentro y fuera de ellas. Dicho trabajo en red de las mismas se abordará en el siguiente capítulo. Para lograrlo, se tendrá que tener en cuenta lo expuesto procurar una adecuada estructura que lo permita, facilite, impulse y consolide.

Capítulo 3. La universidad en red y la creación y gestión del conocimiento organizativo.

A.- REDES UNIVERSITARIAS O LA UNIVERSIDAD EN RED.

1 Introducción

Tal y como se ha venido exponiendo y analizando, se requiere que la universidad se organice de una forma nueva⁵⁰⁴ para afrontar con éxito la crisis que la acosa y petrifica⁵⁰⁵, respondiendo con mayor prontitud y eficiencia a las nuevas necesidades y retos de la sociedad. Una universidad que se estructura siguiendo los nuevos modelos organizativos que le permitirán emprender e innovar, transformar y gestionar el cambio, desarrollarse y hacerse más competitiva y atractiva, auto-organizarse y aprender, reconocer cuáles son sus competencias nucleares, aquello que mejor sabe hacer y ser capaz de transferirlo, aprovechar las sinergias de la colaboración con otras universidades, con otras entidades y con el entorno, participando así en múltiples redes que le aporten el conocimiento, así como la estrategia necesaria para ser competente y hacerlo de forma excelente⁵⁰⁶.

La tarea de transformación de las actuales estructuras organizativas de la universidad, especialmente en España y Europa, no es fácil, pero es esencial para su modernización y camino a la excelencia. Así, en el último documento de trabajo de STUDIA XXI (2011)⁵⁰⁷ y especialmente en la separata *“Claves y Recomendaciones”* (2011: 1-2)⁵⁰⁸ que le acompañan y que aparecen suscritas por un significativo número de expertos, se señalan, de forma clara, dos realidades que determinan, limitan y merman la calidad de nuestras universidades e impiden su modernización:

- *“Nuestro sistema universitario adolece de falta de cultura organizativa y de gestión, dejando los objetivos de calidad a expensas de la capacidad individual de los responsables universitarios”.*
- Y recomienda: *“Debería establecerse un marco legal abierto a la innovación en el que las universidades puedan crear un efectivo sistema de gobierno y suprimir los*

⁵⁰⁴ Las redes, por su parte son herramientas aptas para la modernización de las universidades. Teniendo en cuenta la importancia estratégica del conocimiento en el proceso de competitividad global, las redes con la participación de universidades emprendedoras, son un mecanismo eficaz para promover la articulación entre la academia y empresas, gobiernos y centros de I+D, tal y como señalan Durand, Masera, Pujadas, 2003, op. cit, p. 9; Masera et. al, 2003, op. cit, p. 11; Bernad o Meza y Masera, 2010, op. cit, p. 125.

⁵⁰⁵ Durand, Masera y Pujadas, 2003, op. cit, p. 10, al narrar la experiencia de la universidad argentina, dicen que: *“deberíamos también considerar los graves problemas que padecen las instituciones: restricciones presupuestarias, fragmentación interna y especialmente, la creciente demanda de responsabilidad social. La universidad, inmersa en este contexto de cambios, debe replantear su organización y los valores que promueve, para hacer frente a estos desafíos”.*

⁵⁰⁶ A este respecto, Durand, Masera y Pujadas, 2003, op. cit, p. 9, argumentan: *“consideramos como necesaria una nueva visión sobre las redes, a modo de instrumentos que facilitan la convergencia y la cooperación entre actores académicos y no académicos, privados y públicos, a fin de enfrentar con éxito los nuevos desafíos del contexto (global, regional y nacional) y, particularmente, de la brecha digital y de capacidades emergentes de las nuevas tecnologías y prácticas en la sociedad contemporánea (Masera, Boretto, 2002; Petrissans Aguilar, 2002)”.*

⁵⁰⁷ Es el tercer documento de trabajo de la serie STUDIA XXI (2011) que se publica bajo el auspicio de la Fundación Europea Sociedad y Educación y la División Global Santander Universidades, coordinado en esta ocasión por Antonio Embid Irujo, Francisco Marcellán y Javier Vidal.

⁵⁰⁸ Dichas Claves y Recomendaciones (2011) aparecen firmadas por: Antonio Embid Irujo; Francisco Marcellán Español; Javier Vidal; Pello Salaburu Etxeberria; Javier García Cañete; José-Ginés mora Ruiz; Francisco Michavila Pitarch; Rafaella Pagani; Guy Haug; Víctor Pérez-Díaz; Juan Hernández Armenteros; María Antonia García-Benau; Josep M. Vilalta Verdú; Fernando Tejerina García; Ignacio Sánchez Cámara; Vicente Ortega Castro y Mercedes de Esteban Villar.

inconvenientes derivados de las actuales estructuras superpuestas (la de la universidad, la de los consejos sociales, la de los distintos centros, la de los Institutos, la de los numerosos comités, comisiones y órganos consultivos...) a que conduce el actual ordenamiento jurídico”.

Ramos (2008: 3) nos señala que el éxito en el futuro a medio y largo plazo, de la empresa o universidad dependerá del “*diseño y conexión de la red*” en la que participa y se compromete.

Se observa que las universidades que están teniendo éxito estarán cambiando sus estructuras organizativas pasando de las formas piramidales, fuertemente jerarquizadas, orientadas al poder y al estatus, a unas estructuras más planas, más participativas y colaborativas, más orientadas al mercado, a los clientes y demás protagonistas de sus propias concepciones y proyectos que afrontan.

La estructura de una red nos permite visualizar las relaciones internas y externas que la universidad procura y establece, qué tipo de organización origina, qué papel juegan los nodos, así como qué conexiones se establecen entre ellos.

Todo ello será posible si la universidad se transforma en emprendedora tal y como lo señalaba Clark (1998). Ya autores como Durand, Masera y Pujadas (2003: 9) defienden que: “*La universidad emprendedora es innovadora en la definición estratégica integral, que se manifiesta, entre otras características, en dos funciones especiales: uno, en la capacidad para articular relaciones; y dos, en la capacidad para captar fondos de origen diversificado*”.

Son muchos los que opinan que la universidad no es una empresa⁵⁰⁹. Sabemos que en cuanto organización tiene sus características específicas, que la diferencian del resto de las organizaciones y sus condicionantes externos e internos. Ahora bien, tiene y comparte con el resto de organizaciones muchos elementos comunes: debe ser eficaz y eficiente, tiene una misión y ha de alcanzar unos resultados, produce unos bienes (conocimientos, descubrimientos y patentes, formación para el empleo, etc.), está sujeta a las demandas de la sociedad y a las leyes del mercado, etc. y es diferente al resto por su espíritu crítico y libre⁵¹⁰ frente a las tendencias consumistas y partidistas, su búsqueda incesante de la verdad, su defensa de los valores culturales e históricos de la sociedad, su salvaguarda del arte, la filosofía, las lenguas clásicas, la literatura, las humanidades, todas ellas poco rentables económicamente pero trascendentales para el crecimiento y desarrollo de las personas y de la sociedad.

Según indica el nuevo paradigma de las ciencias gerenciales, en estos tiempos de crisis, incertidumbre y cambios continuos, consiste en ganar escala sin ganar volumen. Así, la tendencia en la universidad no debe ser seguir creando o impulsando macrouiversidades sino universidades más pequeñas, de grado medio, que ganen en flexibilidad y adaptabilidad. Hoy, la unidad básica es la red. La organización se constituye como una articulación horizontal de redes con gran flexibilidad. Las universidades podrán ser altamente competitivas y lograr la

⁵⁰⁹ Así lo reconocen, entre otros muchos, Cuesta y Hernández, op. cit. p. 1, dicen: “*La universidad no es una empresa, sino una organización sui generis es la afirmación que ha servido de coartada durante décadas para sustraerla a los criterios con que se suelen analizar las entidades que pretenden pervivir*”.

⁵¹⁰ Cuesta Sáez de Tejada y Hernández Pina, 2009, op. cit. p. 1, afirman: “*para cualquier organización empresarial sería imposible garantizar la autonomía creativa y la libertad de pensamiento que caracteriza a la universidad*”.

excelencia de forma más rápida, eficaz y eficientemente, si colaboran entre sí, trabajando en red, con multitud de participantes en diferentes redes, trabajando en equipos multidisciplinares y elevado grado de movilización de los profesionales gracias a una visión clara y amplia de los líderes⁵¹¹. Estos dinamismos se ven favorecidos por el empleo y desarrollo de las TIC que facilitan, conectan y proveen de herramientas adecuadas para el trabajo cooperativo intra o interorganizacional, posibilitando así la virtualización de la organización. La Figura 26 nos ofrece un esquema de todo esto y de lo que veremos en las páginas siguientes respecto al trabajo en red de las universidades hacia dentro y hacia fuera de las mismas.

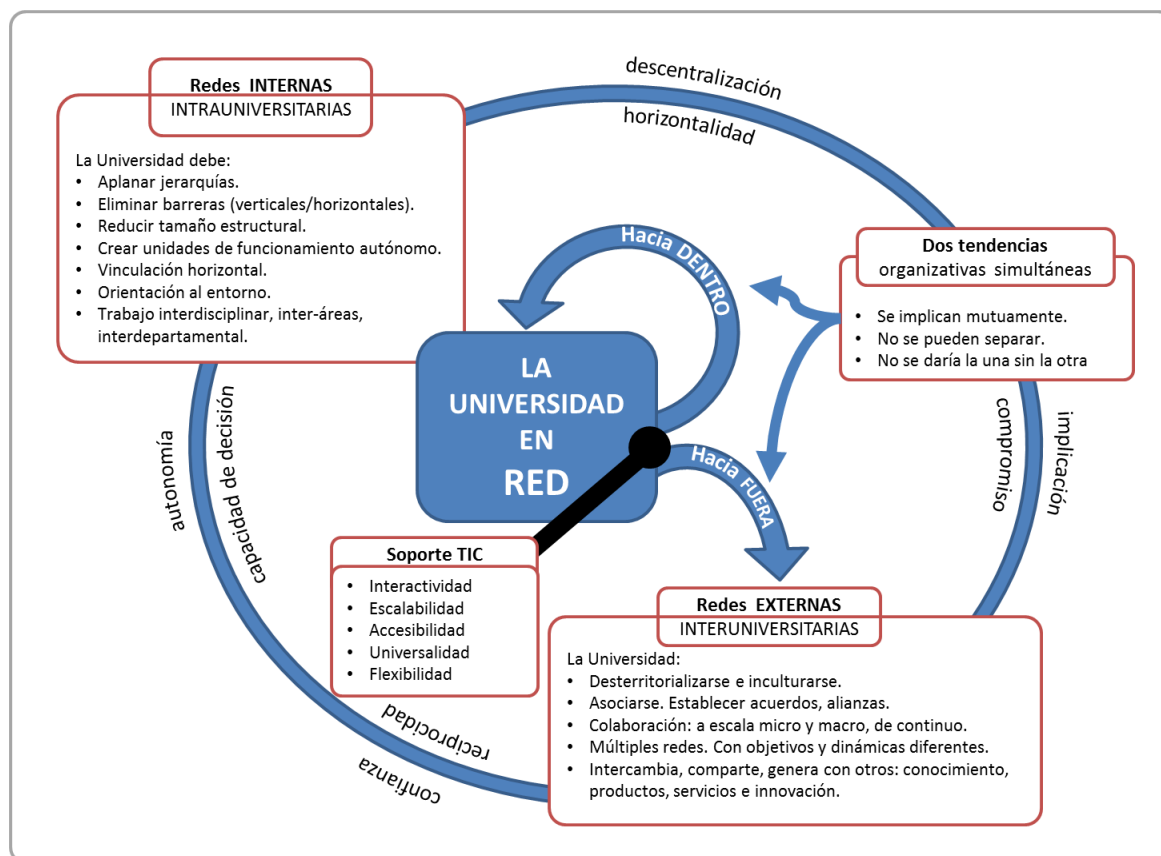


Figura 26: La universidad en red, hacia dentro y hacia fuera. (Elaboración propia).

Así pues, las universidades han de impulsar las redes internas y externas, lo que les reportará múltiples beneficios. Con ellas se fortalecerán y podrán abordar con mayor capacidad de éxito su futuro. Las TIC facilitarán y propiciarán esta nueva estructuración de las universidades, fomentando una participación activa de todos los miembros de la misma, de igual a igual, con mayores cuotas de implicación, compromiso y capacidad de decisión, basada en la confianza y la reciprocidad.

⁵¹¹ Brunet y Galeana, 2004, op. cit, p. 38, citan a Boltanski y Chiapello (2002) cuando afirman: “las estrategias de lucha competitiva conforman una nebulosa impresionante de innovaciones en la gestión y que se articulan en torno a algunas ideas clave: empresas esbeltas que trabajan en red, con una multitud de participantes, una organización del trabajo en equipo, orientada a la satisfacción del cliente y una movilización general de los trabajadores gracias a la visión de sus líderes”.

La competitividad futura de las universidades va a depender de su flexibilidad organizativa y del oportuno empleo de una adecuada gestión del conocimiento que se asienta en dos columnas: la motivación de los empleados⁵¹² por transmitir sus conocimientos y la aplicación de las TIC que permita introducir, clasificar, almacenar y recuperar sus conocimientos. Esta motivación, además de contar con la confianza y el reconocimiento de los demás, debe fundamentarse en una cultura de participación y colaboración entre todos los implicados, independientemente del departamento o nivel organizativo al que pertenezca; todo ello proporcionará un clima adecuado para la transmisión de los conocimientos entre los integrantes de la organización. La Figura 27 nos presenta una síntesis de los múltiples beneficios que ofrece el trabajo en red a la universidad y que se irán viendo a lo largo del presente capítulo.

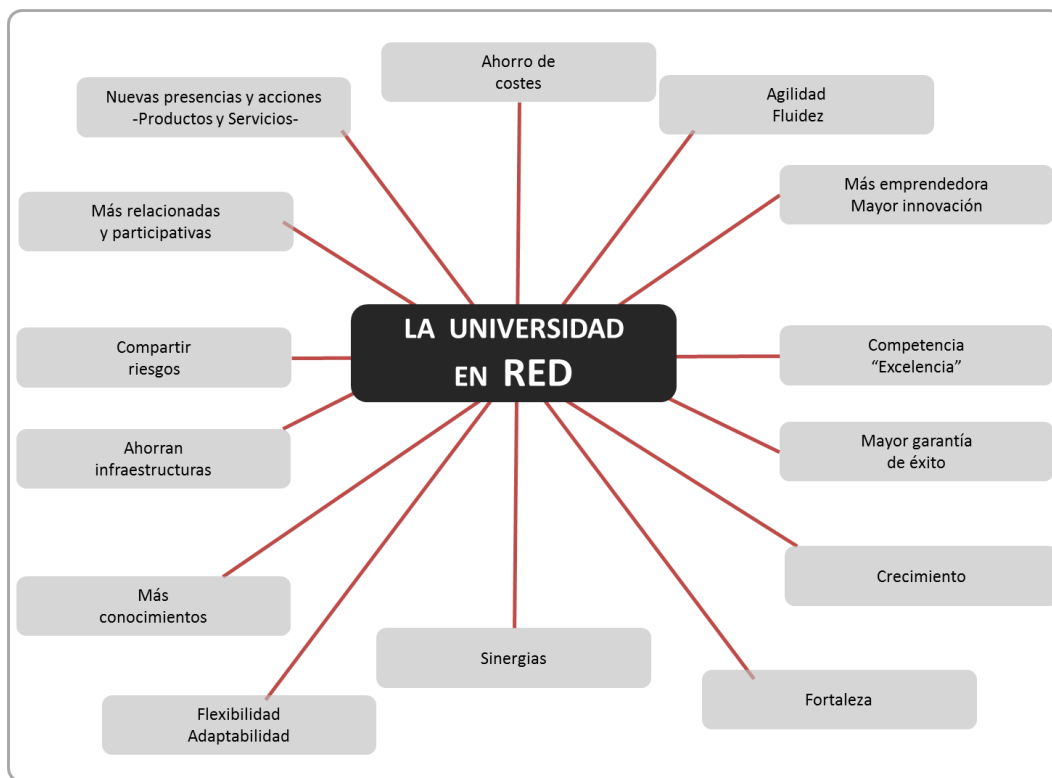


Figura 27: La participación en redes interorganizativas, ¿qué aportan a la universidad? (Elaboración propia).

Condiciones previas para el trabajo en red de las universidades

⁵¹² Esta motivación no será posible sin confianza y reconocimiento hacia ellos, tal y como señalan Brunet y Galeana, 2004, op. cit, p. 38.

El trabajo en red de las universidades, no es fácil, carecen del conocimiento, la experiencia y los recursos necesarios para abordarlo de forma eficiente y continuada. Para poder adentrarse en él, las universidades deben resolver algunas condiciones previas⁵¹³.

- **Autonomía y voluntad**, para tomar la decisión y querer crear redes en la propia universidad y de formar parte de otras redes interuniversitarias ya creadas o que tomen la iniciativa de crear y convocar a otros.
- **Compromiso personal e institucional**: El trabajo en red no es sólo un quehacer individual. Si un profesor o investigador, individual o en equipo, decide participar en una red debe contar con la capacidad efectiva de desempeñar tareas específicas y esenciales, en nombre propio y en representación de la universidad a la que pertenece⁵¹⁴.
- **Flexibilizar la estructura**, de forma que sea posible que se constituyan estos nodos, individuales o colectivos, en los que la universidad aporta sus conocimientos y recibe los de los demás nodos, los incorpora a sus proyectos y estrategias.
- **Confianza** en la fiabilidad y seguridad de las conexiones de la red, tanto en lo que se refiere a las infraestructuras tecnológicas que la posibilitan como con respecto a las personas e instituciones que configuran la red.
- **Información y comunicación**: ha de estructurar la información necesaria, aportada sin reservas, de forma ágil, externalizándola y socializándola, siendo capaces de convertir el conocimiento tácito de cada universidad en conocimiento explícito, manejable y comprensible por parte de los demás nodos de la red.
- **Espíritu emprendedor**: en la dirección que ya apuntaba Clark (1998). La universidad debe abrirse y mirar al futuro, poseyendo una mínima capacidad innovadora que le permita adentrarse en el trabajo en red.

Capacidades necesarias para el trabajo en red de las universidades

También, para poder trabajar en red, las universidades deben adquirir algunas competencias que posibilitan la gestión y el funcionamiento eficaz y eficiente de las redes. Autores como Durand, Masera y Pujadas (2003: 6-7) y Masera coordinando el trabajo de otros (2003: 9-10) identificaron cinco capacidades: conectividad, molecularización, respuesta estratégica, orientación bidireccional y directa y organizacional. Actualicemos sus aportaciones, señalando siete capacidades que se deben adquirir:

1. **Capacidad estructural y organizativa**: las universidades han de ir generando una nueva cultura organizativa que permita evolucionar a sus estructuras hacia formas más planas, flexibles y descentralizadas, dando un mayor protagonismo a las personas, a los equipos, favoreciendo y operativizando así su espíritu emprendedor con vistas a colaborar con otras

⁵¹³ Algunas de estas condiciones ya las señalaban Durand, Masera y Pujadas, 2003, op. cit, p. 6; Masera, et. al, 2003, op. cit, p. 9.

⁵¹⁴ En esta dirección se apunta a Choncri, 1998 y Havidobro, 1992, citados por Durand, Masera y Pujadas, 2003, op. cit, p. 6; también Masera et al., 2003, op. cit, p. 9.

universidades. Se ha señalado que esto no es fácil pues en las universidades impera el individualismo, la fragmentación, la autosuficiencia, el aislamiento y la uniformidad⁵¹⁵, unido esto con una reglamentación excesiva y estructuras muy piramidales y rígidas.

2. **Capacidad de liderazgo:** las universidades y el trabajo en red de las mismas requieren una nueva comprensión y un nuevo ejercicio del liderazgo. Tal y como se explicita hoy, un liderazgo más transformador y distribuido. Los niveles directivos deben propiciar un trabajo más participativo y en equipo, con mayor iniciativa y corresponsabilidad.
3. **Capacidad gestora:** requiere planificación, asignar personas, tiempos, recursos materiales y económicos, sin los cuales el trabajo en red no sería posible y eficaz. Muchas de estas cosas no están contempladas de entrada en los planes y proyectos generales de la universidad; con el tiempo se considerarán e integrarán.
4. **Capacidad estratégica y colaborativa:** la universidad ha de mirar más al futuro y se ha de preparar para la colaboración y cooperación local, con su entorno inmediato y también nacional e internacional. Ello requiere conocer a los colaboradores (universidades, equipos, personas), compartir objetivos, establecer alianzas, construir un espacio común. Sin ello no será posible el trabajo en red.
5. **Capacidad de molecularización:** permite la generación de estructuras académicas moleculares y la formación de “*núcleos académicos periféricos*” orientados a proyectos, lo que supone mayor autonomía, flexibilidad y agilidad (Davis, 2001)⁵¹⁶.
6. **Capacidad de orientación bidireccional:** ya que cada nodo de la red es al mismo tiempo emisor y receptor. El trabajo en red no es lineal sino que se realiza en una malla multidireccional.
7. **Capacidad tecnológica:** debida a que la participación en redes se realiza de forma virtual por lo cual las universidades deben poseer una infraestructura tecnológica adecuada y los participantes deben saber usar las herramientas facilitadoras de la interacción en red, tanto para estructurar el conocimiento compartido como para debatirlo, analizarlo y ampliarlo, así como para generar con otros, nuevos conocimientos.

Habrá que prestar atención a todas estas capacidades e ir las adquiriendo de forma progresiva y poniéndolas en práctica. Unas a otras se implican, potencian y complementan, por lo que conviene ir las desarrollando a la par, con cierta simultaneidad, evitando hacerlo de forma escalonada o consecutiva.

2 Elementos y modalidades de participación de las redes universitarias

⁵¹⁵ Recientemente, en el informe de Studia XXI, 2011, op. cit, pp. 85-88, se señalaban, también, estos aspectos que dificultaban el emprendedurismo, la calidad y la modernización de las universidades.

⁵¹⁶ Véase Durand, Masera y Pujada, 2003, op. cit, p. 6.

Básicamente, los elementos integrantes de una red son tres: nodos, conexiones y flujos⁵¹⁷. A continuación se analizarán de forma breve:

a) Nodos, polos, nudos o actores:

Un conjunto variado de nodos configuran una red. Dicha red no necesita un centro, aunque suele tener nodos concentradores, tal y como afirman diferentes autores, entre ellos, Moreno (2009: 67). Cada nodo puede tener formas organizativas y tamaños diversos. Pueden ser organizaciones, equipos o individuos. La suma de todos los nodos nos da el tamaño de la red. Se representan por círculos⁵¹⁸.

b) Las conexiones, vínculos o relaciones:

Son los lazos que existen entre los nodos. Mediante dichas conexiones los nodos se relacionan, pueden variar en intensidad, yendo de vínculos “fuertes” que ponen de manifiesto una relación frecuente y productiva entre los nodos, a vínculos “débiles” que manifiestan esencialmente la constancia del conocimiento mutuo (Wellman, 2001)⁵¹⁹. Se presentan por líneas.

Además, los nodos pueden tener grados muy diversos de importancia, responsabilidad⁵²⁰ y relación. Sus conexiones pueden ser más o menos homogéneas y estar más o menos formalizadas (Srategor, 1995)⁵²¹ y se dan tantas conexiones diferentes, como los posibles modos de relacionar los polos entre sí (Brunet y Galeana, 2004: 30). Así mismo, hay que analizar la densidad y multiplicidad de estos componentes.

Padilla y del Águila (2001: 84) señalan diferentes tipos de conexiones⁵²²:

- b.1. Burocráticas: órdenes, estándares compartidos, procedimientos/...
- b.2. Económicas: transacciones monetarias, materiales/...
- b.3. Operativas: trabajo en común, toma de decisiones colectivas, recursos compartidos en la acción/...
- b.4. Culturales: valores compartidos, comunidad de situación/...
- b.5. Informativas: acceso a fuentes de información, intercambio, información compartida/...

A estas diferentes conexiones podemos añadir otras que tengan que ver con la evaluación y el seguimiento de las acciones cometidas por la red y el papel desempeñado por cada nodo, así como su calidad y no debemos olvidar, tal y como indica Mena (2006: 6), que no hay red si no hay interacción entre los nodos.

c) Flujos:

⁵¹⁷ Ver entre otros autores en: Padilla y del Águila, 2001, op. cit, p. 84; García, 2004, op. cit, p. 180; Moreno, 2009, op. cit, p. 67; Brunet y Galeana, 2004, op. cit, 2004, p. 30; Rodríguez y Aguilera, 2007, op. cit, pp. 2-3.

⁵¹⁸ Durán, Masera y Pujada, (2003), op. cit, p. 2, citando a Kelly, 1999, indican que: “*las redes proliferan porque la proximidad física tiende a ser reemplazada por múltiples interacciones entre diversos actores ubicados en numerosos y distintos espacios*”.

⁵¹⁹ Véase Moreno, 2009, op. cit, p. 67.

⁵²⁰ Archrol (1997) citado por Padilla y del Águila, 2001, op. cit, p. 83: “*hay que definir los roles de cada uno y sus responsabilidades*”.

⁵²¹ Tal y como recoge Padilla y del Águila, 2001, op. cit, p. 84.

⁵²² Brunet y Galeana, 2004, op. cit, p. 30, también señalan estos tipos de conexiones.

Indican la dirección del vínculo. Los flujos se representan por flechas que muestran el sentido, es decir, qué nodo interacciona con los demás.

Todos estos elementos presentan numerosas posibilidades de combinación que darán lugar a otras tantas modalidades de organización.

Al establecer una red, las universidades se pueden especializar en lo que mejor saben hacer, aprender de otras y adquirir el resto⁵²³.

2.1 Actores, nodos o miembros de una red de universidades

Los miembros de una red interorganizativa de universidades pueden ser muy diversos y variados, según sea el tipo de red, los objetivos que quiere alcanzar, la confianza y compromiso de los participantes, los beneficios y sinergias buscadas y esperadas. Pueden ser universidades públicas y privadas, interactuando en redes separadas o mixtas; equipos de investigación o docentes; equipos de innovación homogéneos o multidisciplinarios; instituciones de I+D; redes de universidades y empresas y otras entidades; comisiones o grupos de fomento, desarrolladores o prestadores de un servicios; etc. La participación en redes con agentes más plurales las asemeja a redes de innovación, que se forman bajo el modelo de la “Triple Hélice”, en el que se relaciona la universidad, la industria y el gobierno:

- La universidad que produce conocimientos básicos y aplicados.
- La industria que produce bienes y servicios y consolida los nexos con el mercado (comercialización, patentes, etc.).
- El gobierno que atiende las políticas de financiación de orientación estratégica⁵²⁴.

Otros añaden un cuarto vértice, que contendría las otras organizaciones de la sociedad civil, que son las que están aportando mayor dinamismo al desarrollo social⁵²⁵. La cuádruple hélice permite estrategias de vinculación más estrecha entre la universidad y la comunidad local, responder a las demandas del entorno y transformarse incluso en el núcleo dinamizador de regiones innovadoras⁵²⁶.

Los nodos pueden estar configurados por personas o individuos solos o por equipos no muy numerosos; el formar parte de un nodo puede ser, por un lado, una decisión personal y aislada de la organización y estructura de la universidad a la que puede o no representar y a la que reporta o no (colaboración individual) y, por otro lado, puede ser fruto de una misión institucional a la que representa y a la que debe reportar, a lo largo de todo el proceso participando e interactuando en la red (colaboración institucional).

Los objetivos y acciones de los diferentes actores deben estar orientados a los objetivos comunes, pactados y consensuados por todos. Todos ellos crean y desarrollan un espacio

⁵²³ Véase Fernández Rodríguez, 1992.

⁵²⁴ Consultar el primer bloque al hablar de la innovación en la universidad. El movimiento de la Triple Hélice es liderado por Henry Etzkowitz y Loet Leydersdorff.

⁵²⁵ Así lo señalan, Bernal-Meza y Masera, 2010, op. cit, p. 117; Durand, Masera y Pujadas, 2003, op. cit, p. 3.

⁵²⁶ De ello hablan Azúa, 2001, Masera y Pujadas, 2002, Durand, Masera y Pujadas, 2003, op. cit, p. 3; Bernal-Meza y Masera, 2010, op. cit, p. 117.

común de interacciones en el que comparten valores y normas de funcionamiento y actuación, sus derechos y obligaciones, el grado de intensidad y frecuencia de las interacciones, así como la duración y continuidad de la red.

Por último, hay que tener en cuenta el tamaño y la dispersión geográfica de la red, su grado de participación presencial o virtual, etc. Todo ello influye en la motivación, eficiencia y calidad de la red.

2.2 Modalidades de participación en el trabajo en red

La participación en las diferentes redes, por parte de la universidad puede cifrarse en varias modalidades⁵²⁷:

- a) **La participación de la universidad como organización**, de forma integrada. Suele ser una participación protocolaria y formal. Poco operativa. Se suele reducir a la firma de convenios o establecimiento de alianzas de colaboración.
- b) **La participación de algunos individuos** (docentes, investigadores) o equipos aislados; son miembros de la red a título individual, sin que aporten nada a las universidades de origen y sin que su quehacer forme parte del posicionamiento estratégico de la universidad.
- c) **La participación en representación de la universidad**, se produce cuando las personas o los equipos se integran e interactúan en la red, en representación de su universidad, aportando el conocimiento de la misma y recogiendo el conocimiento de la red para introducirlo y canalizarlo en el interior de su universidad. En esta actuación institucional se da una reciprocidad y los beneficios, más que personales, son institucionales y contribuyen al crecimiento, fortalecimiento y posicionamiento estratégico de la universidad.
- d) **La participación de sus responsables**.

Esta cuarta modalidad tiene una doble vertiente:

1. La participación de los **responsable universitarios** (rector, coordinador del programa de redes de la universidad) y/o de las oficinas coordinadoras y gestoras de los diferentes programas de redes en las que participa la universidad.

Así se obtendría información sobre el trabajo de las diferentes redes en las que la universidad participa, se coordinaría la participación, se daría apoyo a los actores de las universidades presentes en las diferentes redes y se estaría atento a su evolución, finalización y alumbramiento de nuevas redes en las que sería o no oportuno participar.

2. La creación y participación en una **red de los gestores** de las diferentes redes, que pueden ser de una o varias universidades. Es crucial acompañar en su gestión, moderación y liderazgo a los gestores de cada red, para formales, para que compartan recursos y buenas prácticas, para que compartan conocimiento sobre resolución de

⁵²⁷ Autores como Durand, Masera y Pujadas, 2003, op. cit, p. 7 y Bernal-Meza y Masera, 2010, op. cit, pp. 117 y 118 indican que aún no existen trabajos sistemáticos con evidencia empírica y nos presentan su experiencia de trabajo en red con las universidades argentinas, señalando las dos primeras modalidades.

conflictos, motivación, creación y dinamización de un adecuado y consensuado clima de trabajo.

e) La **participación según el grado de virtualización**. Los miembros de la universidad se podrán relacionar entre sí o con otros en modo presencial, semipresencial o totalmente online. Se pueden combinar esas modalidades entre sí obteniendo así diferentes grados de virtualización.

Todas estas participaciones contribuyen al cambio cultural organizativo, debiendo impulsar y generar desde múltiples instancias y sectores de la universidad, el dinamismo necesario para cambiar la estructura organizativa y dar más apoyo, cobertura y valor al trabajo en red de sus diferentes miembros.

3 Características de las redes interuniversitarias

A continuación se verán las principales características de las redes universitarias de forma sintetizada y a través de una tabla con tres columnas: en la primera aparecen las características, en la segunda una breve descripción de las mismas y en la tercera, los principales autores que las proponen y que incluso las llegan a prescribir.

Al diseñar o analizar una red, se puede ver qué características de las señaladas están presentes, se han tenido en cuenta y en qué grado afectan, dinamizan o condicionan el funcionamiento y el logro de los objetivos de la red. Según las características presentes en la red, ésta será de un tipo u otro; los participantes que se convoquen variarán; los objetivos alcanzables serán diferentes, al igual que los procesos que se sigan y sus logros (ver Tabla 21).

Tabla 21: Características de las redes. (Elaboración propia).

Características	Descriptores	Autores
1. Composición	<ul style="list-style-type: none"> - Toda red está constituida por nodos y enlaces. - Un nodo puede estar constituido por individuos, grupos u organizaciones. - Configuración básica: <ul style="list-style-type: none"> • Número de nodos y naturaleza de los mismos. • Intensidad de sus interacciones. 	Blanco y Gomà (2002:27) Pinedo (MINEDU, 2004)
2. Tamaño y densidad	<ul style="list-style-type: none"> - El tamaño es un factor crítico en toda red. - ¿Cuál es el máximo y su mínimo? - ¿Dónde se satura? - Si es muy grande pueden formarse distintos agrupamientos: geográficos, temáticos o por especialización, mixtos o plurales/... originando así una red de redes. - Toda red debe tener un crecimiento y/o expansión progresiva⁵²⁸. 	Pinedo (2004) Saz-Carranza (2004:6) Sánchez (2004) Bonomie y Meleán (2007:10) Diez (2008:13)

⁵²⁸ Así lo sugiere Peña, 2006, tal y como lo cita Bonomie y Meleán, 2007, op. cit, p. 12.

3. Dispersión⁵²⁹ o marco geográfico	<ul style="list-style-type: none"> - Según el ámbito geográfico en el que operan. - Pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> - Internas: dentro de la propia universidad. - Externas: locales, regionales, nacionales o internacionales. - Varían de lo local a lo global. - Desterritorialidad. 	Pinedo (2004) García Ruiz (2004:186) Velasco y Olaskoaga (2005:192) Peña (2006:539) Diez (2008:13) Moreno (2009:78)
4. Homogeneidad	<ul style="list-style-type: none"> - Si una red es muy heterogénea tiende a fragmentarse. - Su simetría no excluye diferencias internas en cuanto a la implicación, protagonismo y quehacer de los nodos. - Unidad en la pluralidad. 	Blanca y Gomà (2002:28) Pinedo (2004) Ubieta (2009:121)
5. Fronteras permeables	<ul style="list-style-type: none"> - Las fronteras se “difuminan” o “permeabilizan”. <ul style="list-style-type: none"> • Las internas (entre departamentos, facultades...). • Las externas (con otras universidades, con el entorno, con proveedores o colaboradores). - Dan entrada a nuevos actores o nodos. 	Blanco y Gomà (2002:28) Sáez, García, Palao y Rojo (2003:12.11)
6. Velocidad	<ul style="list-style-type: none"> - Reaccionan con rapidez ante los cambios del entorno. - Velocidad de intercambio y transmisión gracias a las TIC. - Velocidad de la información, de la toma de decisiones, del uso de conocimiento. 	Boisier (1997) ⁵³⁰ Palamidessi (2006:21) Ramos (2008:5)
7. Flexibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - No sólo para adaptarse al entorno o los cambios. - Dar respuestas diversas. - Dinámica y abierta. - Flexibilizar las estructuras para permitir las relaciones y el trabajo en red. - Flexibilidad ante procesos novedosos. - Las redes organizativas se flexibilizan mediante la descentralización y la externalización de actividades⁵³¹. - Facilita la innovación y la reducción de costes. 	Miles y Snow (1995) Boisier (1997) Montoro (2000:193) Padilla y del Águila (2001:80) Casellas (2003:6) García Ruiz (2004:185) Zapata (2006:77) Peña (2006:539) Castell (2007) Bonomie y Meleán (2007:12) Bueno (2007:290) Ramos (2008:4) Ubieta (2009:121) Moreno (2009:66)
8. Misión, visión y valores compartidos	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimiento de pertenencia. - Andamiaje cultural. - Establecen el marco de la relación y la potencia. - Operan como vectores y elementos de cohesión, superándose así la supervisión y el control de las organizaciones jerárquicas. 	Brunet y Galeana (2004:29) Ramos (2008:49)
9. Voluntariedad	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere participar libre y voluntariamente. - Debe evitarse el voluntarismo e individualismo. - La participación no surge de la imposición sino del querer. Hay que motivar, no imponer. 	Ubieta (2009:23)

⁵²⁹ Diez, 2008, op. cit, p. 13, señala algunos indicadores que se deben tener en cuenta en las comunicaciones interinstitucionales, entre ellos: Grado de centralidad: número de actos a los cuales una organización está directamente unida; las instituciones con más cantidad de vínculos disponen de una posición ventajosa en la red. Centralidad de cercanía: los contactos indirectos que una organización apunta a la red. Grado de intermediación: La importancia de un acto en la red puede deberse a su capacidad para controlar la comunicación entre diversas organizaciones.

⁵³⁰ Citado por Diez, 2008, op. cit, p. 6.

⁵³¹ Montoro, 2000, op. cit, p. 193, afirma “Esta exteriorización del factor técnico mediante outsourcing, spin-off y desvinculaciones progresivas genera un cambio en la consideración de una empresa. La flexibilidad facilita la innovación tecnológica y la reducción de costes de producción y de comercialización (Häusler, Hohn y Lütz, 1994; Powell, 1990)”.

10. Información adecuada, explícita	<ul style="list-style-type: none"> - Ni excesiva, ni escasa. - Conocida por todos: directa, explícita y llega a todos los nodos. - Estructurada y disponible. - Bien gestionada (Gestión del conocimiento). - Mayor acceso a ellas por la TIC. - Mecanismo de interpretación. 	Gallardo, (1996) Rodríguez y Hernández, (2003) Mena (2006:7) Ganga y Toro (2008:123)
11. Comunicación directa	<ul style="list-style-type: none"> - Explícita y sin filtros. - De punto a punto, en toda la red. Alcanza a todos. - Por múltiples vías. - Facilitan el diálogo. - Construir espacios de consenso. 	Blanco y Gama (2002:28) Sáez, García, Palao y Rojo (2003:12.11) Gordó (2010:38)
12. Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> - Una red por definición nunca es estática. - Pueden incorporarse nodos sin afectar a la dinámica general. 	Ubieta (2009:121)
13. Confianza	<ul style="list-style-type: none"> - Credibilidad. - Transparencia. - Confidencialidad. Seguridad. - Fundamenta la interdependencia y el apoyo mutuo. - Lazos de cordialidad entre personas e instituciones. - Surge de la reciprocidad y la colaboración⁵³². - "Es el pegamento que mantiene unidas las organizaciones, las culturas y las relaciones" (Covey, 2005)⁵³³. - La gestión por confianza es clave pues los sistemas de control tradicionales se resquebrajan con la deslocalización espacial y temporal⁵³⁴. - Existen niveles diferentes de confianza⁵³⁵. - Es indispensable para que las actividades interpersonales sean efectivas. 	Rhodes (1996)⁵³⁶ García Macías (2000:9) Kasper– Fuceher, (2001) Marcelo (2001) Durston (2002) Alhama (2002:62) Blanco y Gomà (2002:28) Casellas (2003:5) Brunet y Galeana, (2004:29) Esperanza (2005) Domènech (2005) Luna y Velasco (2005:6-10) Fernández (2006) Peña (2006:539) Ganga y Toro (2008:122,126) Vélez (2008:5) Diez (2008:5) González Alvarado (2008:20) Sáez, García, Palao y Rojo (2008:98) Gasalla y Navarro (2008) Moreno (2009:99,107) Saratxaga (2009:38, 125-128) Rubio (2011:31) Bernal y Van Zoggel (2012:108-125)
14. Compromiso e implicación	<ul style="list-style-type: none"> - Es clave el nivel de compromiso de los integrantes. - Potenciado por: <ul style="list-style-type: none"> • La empatía entre los nodos. • El equilibrio costo/beneficio. - Complementa a la confianza. Van juntos. - Vinculo profesional y emocional. Existen grados diferentes de compromiso. - El mayor grado se da cuando las personas, grupos, se identifican e implican con los valores y metas de la red. - Debe existir un marco institucional que evite el individualismo y el voluntarismo. 	Alhama (2002:62) Sáez, García, Palao y Rojo (2003:12.11) Ganga y Toro (2008:126) Moreno (2009:107-110) Ubieta (2009:82-83) Gordó (2010:38)

⁵³² Dunston, 2002, citado por Diez, 2008, op. cit, p. 5, habla de capital social, que lo define como "actitudes de confianza que se dan en combinación con conductas de reciprocidad y colaboración".

⁵³³ Citado por Ramos, 2008, op. cit, p. 98.

⁵³⁴ Véase Moreno, 2009, op. cit, pp. 99 – 100.

⁵³⁵ Véase la escala de Robinson, 1996, op. cit, al respecto.

⁵³⁶ Citado por García y Guadalupe, 2008, op. cit, p. 8, afirma que las redes son caracterizadas por la confianza y ajuste mutuo.

15. Reciprocidad	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambios y transacciones mutuas. - Es básico que exista. Es un elemento aglutinador y motivador. - No siempre es equilibrada. - No buscarla en cada red: <ul style="list-style-type: none"> • En ocasiones se recibe más de lo que se da. • Y en otras se da más de lo que se recibe. - Junto con la confianza es “la llave” para el éxito de la red⁵³⁷. 	García Macías (2000:9) Nieto y Portela (2001:19) Marcelo (2001:37) Casellas (2003:5) Pinedo (MINEDU, 2004) Sheunemann de Souza (2006:218)
16. Cooperación, colaboración y participación	<ul style="list-style-type: none"> - Las redes son entes altamente participativos. - Participan en todos los niveles. <ul style="list-style-type: none"> • Intercambiando orientación, debatiendo, orientando el proceso y tomando decisiones. - La red favorece el sentimiento de pertenencia, participación y compromiso de todos. 	Nieto y Portela (2001:19) Marcelo (2001:37) Moreno (2009:78) Gordó (2010:16) Pinedo (MINEDU, 2004) Bonomie, Meleán (2007:12) Peña (2006:539)
17. Formas cíclicas	<ul style="list-style-type: none"> - No lineales. - Los nodos se relacionan entre sí. - Cualquiera puede iniciar la relación y el proceso productivo. 	Cornella (2000:289) Cornella (2002, 2003) Gordó (2010:18)
18. Horizontalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Conlleva un aplanamiento jerárquico de la estructura. - Requiere una estructura poco jerarquizada, cierta autonomía y capacidad de decisión. - No existe una estructura jerarquizada. - La autoridad está más en el conocimiento que en la posición. - Múltiples actores interdependientes. - A más colaboración menor jerarquía. - Su horizontalidad y simetría no excluye diferencias internas en cuanto a la implicación y protagonismo de los nodos. 	Marcelo (2001) Blanco y Gomà (2002:26) Sáez, García, Palao y Rojo (2003:12.11) Esperanza (2005) Domenech (2005) Peña (2006:539) Bonomie, Melean (2007:12) Ubieto (2009: 24;121) Gordó (2010:38)
19. Inteligencia	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de aprender. - Aprender de la interacción con los otros. 	Boisia (1997)
20. Innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Basada en su adaptabilidad. - Las redes son “fuente de innovación”⁵³⁸. 	Cuesta (2000) ⁵³⁹ Ganga y Toro (2008:123) Moreno (2009:66)
21. Apoyo y uso de las TIC, virtualidad	<ul style="list-style-type: none"> - Nuclear y determinante en el funcionamiento y eficacia de las redes universitarias. - Facilitan la información y la comunicación. - Herramienta de apoyo al proceso de producción. - Mejoran los procesos. - Reducen costos. - Permiten acciones sincrónicas y diacrónicas. - Se participa y colabora mediante las TIC. - La TIC aportan: interactividad, escalabilidad, universalización y flexibilidad. - Las TIC pasan de ser un recurso, a ser parte del entorno de las organizaciones⁵⁴⁰. - Instrumentos fundamentales en los diseños, estructuras y estrategias organizativas. 	Boisier (1997) Palamidessi (2006:21) Ganga y Toro (2008:124) Gordó (2010:38)

⁵³⁷ Así lo señala la autora Scheunemann de Souza (2006:218) en Albornoz y Alfaraz, 2006, op. cit.

⁵³⁸ Véase Moreno, 2009, op. cit. 66.

⁵³⁹ Tal y como le cita Lorenzo Delgado, 2011, op. cit, p. 202: “Cuesta (2000) señala tres valores de estas organizaciones en red: su capacidad de anticipación, la innovación y la flexibilidad”.

⁵⁴⁰ Así lo señalan Matías y Arias, 2003, op. cit, p. 133 citando a Browning, 1990.

22. Sostenibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere la legitimidad institucional y su plena inserción en el marco institucional. - Las redes deben constituirse dentro de un marco regulado. 	Ubieto (2009:22-23;83)
23. Grado de madurez y duración	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden encontrarse en diferentes etapas evolutivas: <ul style="list-style-type: none"> • De creación o formación. • Temprana o primeros pasos. • Mediana/... • ... o en declive. - Su duración puede ser limitada o ilimitada. - Unas continúan, otras se reconvierten y otras desaparecen. 	Moreno (2009:78)

Al presentar y analizar las características más esenciales de las redes interuniversitarias o intrauniversitarias, vemos que pueden dar origen a diferentes redes con muy distintas finalidades, eficacia y beneficios.

A las redes les afecta su composición, tamaño y densidad; el grado de dispersión geográfica; el grado de homogeneidad o heterogeneidad; su agilidad y flexibilidad; los objetivos propuestos; la modalidad y libertad de participación; el grado de horizontalidad y compromiso; la información compartida y conocida, así como, la comunicación, su veracidad, frecuencia y transparencia; la innovación; grado de virtualización, etc.

3.1 Análisis de las características más básicas del trabajo en red.

A continuación por su significatividad y trascendencia se verán de forma más extensa cuatro de estas características: reciprocidad, colaboración, confianza y flexibilidad. Dichas características son fundamentales para que el trabajo en red de las universidades sea posible, viable y beneficioso para todos al más alto nivel, sin nada que lo impida o merme. Posteriormente se analizarán en nuestro trabajo de investigación.

3.1.1 Reciprocidad

A través de las redes interorganizativas, las universidades intercambian diferentes tipos de recursos, como pueden ser: conocimientos, buenas prácticas, medios materiales y programas, sus competencias básicas, el universo de colaboradores que cada una posee en torno a un determinado proyecto y que pueden compartir en mayor o menor grado, en función de los objetivos acordados.

Todos reconocen que al intercambiar debe darse reciprocidad ya que ésta equilibra las relaciones⁵⁴¹, las fortalece y proyecta en el tiempo⁵⁴².

Esta reciprocidad se puede dar dentro de una misma red o se puede obtener de otras redes. Así, nos podemos encontrar que en una red, la universidad da más de lo que recibe y en otra red, recibe más de lo que da, con lo cual se equilibra.

⁵⁴¹ Así señala por ejemplo: Casellas, 2003, op. cit, p. 4.

⁵⁴² García y Guadalupe, 2008, op. cit, p. 14 citan a Weible y Sabatier, 2005: 181, para identificar cinco razones fundamentales para formar redes: "el intercambio de información; el intercambio de diversos recursos como son los económicos, el personal, instalaciones, otros contactos, servicios, etc.; identificar grupos de presión que obliguen a construir coaliciones que les permitan hacer frente a las adversidades comunes; relacionarse con actores influyentes que permitan abrirse paso ante complejos procedimientos que afecten los tiempos; obtener cierto prestigio al involucrarse en determinados círculos de poder".

Las redes universitarias no se limitan al intercambio, también comparten y generan juntas nuevos conocimientos que revierten en beneficio de cada una de las instituciones participantes y en el conjunto de la red.

La reciprocidad requiere una participación plena y comprometida de cada uno de los nodos; una participación que conlleva “dar y recibir”, así como decidir conjuntamente.

Esta reciprocidad evita generar dependencias y/o autosuficiencias que dificultarían las relaciones y terminarían por destruirlas. En las redes se generan relaciones de interdependencia, y a este respecto, Gairín y Díaz (2011: 23) indican que las mismas deben estar “*basadas en la confianza y la reciprocidad*” para que el funcionamiento de la red sea efectivo y se logren los objetivos.

Junto con la confianza⁵⁴³ constituyen las dos características básicas y claves para el funcionamiento exitoso de las redes. La confianza mutua da seguridad y evita que ninguno de los nodos se aproveche de la red, en beneficio propio.

3.1.2 Colaboración:

Las características actuales de la sociedad del conocimiento, la profunda crisis que atraviesa la sociedad y la propia universidad hacen más necesario y urgente un trabajo colaborativo con el fin de adquirir mayor fortaleza y seguridad ante el futuro, lograr un mayor atractivo de las universidades y una mayor competencia. Todo ello, el trabajo en red lo logra⁵⁴⁴.

Las redes interorganizativas van a permitir a las universidades colaborar estrechamente y de forma regulada, continua y eficiente. Al colaborar, las universidades miembros de la red preservan su independencia y la posibilidad de participar en otras redes, pero en la red en que participan lo hacen de forma proactiva, interactuando con los demás nodos para lograr unos objetivos⁵⁴⁵ comunes. Supone, en gran medida, una acción conjunta basada en la complementariedad⁵⁴⁶.

Respecto a la motivación para participar en escenarios colaborativos, tal y como sugieren Camarinha-Matos y Abreu (2005)⁵⁴⁷ recae en los posibles beneficios que las organizaciones obtienen⁵⁴⁸. Éstos actúan de elemento aglutinante y dinamizador de la colaboración en red, ellos señalan diferentes variables que caracterizan la colaboración y cómo éstos pueden beneficiar a los diferentes nodos participantes en la red.

A continuación veremos qué factores impulsan la colaboración en red de las universidades y cómo éstas hacen posible el crecimiento y desarrollo de las mismas. También revisaremos las diferentes formas contractuales que se suelen dar para formalizar la cooperación entre las universidades (asociaciones, alianzas estratégicas, etc.), y en qué medida se debe formalizar la colaboración o no. Al final de este apartado se realizará una aproximación a la clasificación de las redes de colaboración entre las universidades.

⁵⁴³ Véase Casellas, 2003, op. cit, p. 5.

⁵⁴⁴ Ya a comienzos del s. XXI, Montoro, 2000, op. cit, p. 185 se anticipaba y reconocía que “*el actual escenario justifica el desarrollo de relaciones de cooperación... el surgimiento de redes organizativas o redes estratégicas*”.

⁵⁴⁵ Saz-Carranza, 2004, op. cit, pp. 7-8, indica que en ocasiones los objetivos de la red aparecen de forma ambigua y que éstos además pueden ser explícitos, implícitos o encubiertos.

⁵⁴⁶ Véase Casellas, 2003, op. cit, p. 5.

⁵⁴⁷ Véase Darío y Ortiz, 2006, op. cit, p. 2.

⁵⁴⁸ Recordemos la afirmación de Cornella, 2003, op. cit, p. 74, cuando concluye: “*un aspecto esencial de la organización en red: la necesidad de que las personas que participan en ella extraigan algún beneficio de ella*”; igualmente, Ganga y Toro, 2008, op. cit, p. 122; Bernal-Meza y Masera, 2010, op. cit, p. 115, hablan de beneficios múltiples al comparar las universidades entre sí.

a) Factores que impulsan la colaboración en red de las universidades:

Se dan una serie de factores que impulsan la colaboración en red de las universidades y que actúan como elementos dinamizadores, motivadores y cohesionadores. En la siguiente tabla, de forma breve, veremos estos factores, qué objetivos persiguen o facilitan y qué beneficios se logran con ellos.

Tabla 22: Factores que impulsan la cooperación en red de las universidades. (Elaboración propia)⁵⁴⁹.

Variable	Objetivo	Beneficios para la universidad
Flexibilidad	Incrementar la flexibilidad.	Permite adaptarse con rapidez a los cambios. Aumenta la oferta de servicios y productos. Comparte recursos y competencias. Afronta nuevos retos y se adentra en nuevos contextos.
Agilidad	Fluidez y rapidez.	Mínimos tiempo de relación. Más funcionalidad y menos burocracia. Reconfigura los procesos más fácilmente. Evita la rigidez y lentitud de las macrouniversidades.
Especialización	Centrarse en su <i>core business</i> .	Debe identificar y profundizar en aquello que le es más propio. Ha de lograr mayor competencia en lo propio.
Autonomía	Disminuir la dependencia.	Adquiere más libertad para trazar sus metas y funcionamiento. Permite una participación más proactiva. Potencia la identidad propia y común.
Costes	Compartir costes.	Accede a nuevos proyectos con menos inversiones. Comparte costes con otras universidades. Posibilita que las pequeñas universidades compitan con las grandes. Accede a recursos que de forma independiente no podrían tener.
Riesgos	Compartir riesgos.	Al colaborar, la responsabilidad es compartida. Al ir con otros, se obtiene más seguridad y se reduce la incertidumbre. Ayuda mutua y misión de fuerzas.
Innovación	Generar mayor capacidad de innovar.	En el espacio colaborativo es más fácil descubrir nuevas ideas y operativizarlas mejor. Rediseña procesos, líneas de acción, servicios.
Posicionamiento	Defender la posición actual y mejorarla.	Permite generar economías de escala y afianzar la posición. Protección mutua entre los miembros de la red y más oportunidades. Aumenta el poder negociador frente a terceros.
Aprendizaje	Aumenta el conocimiento y la experiencia.	Permite aprender de otros y afianzar los propios aprendizajes. Permite compartir conocimientos, experiencias, buenas prácticas, valores.
Sinergia	Enriquecimiento mutuo.	Es comprendida como “algo más que la suma de sus partes” (Bennett, 1997) ⁵⁵⁰ .
Aspectos sociales	Compartir valores y responsabilidad.	Refuerza la adquisición de valores comunes. Desarrolla la responsabilidad social. Logra reconocimiento propio y de terceros.
Horizontalidad	Trato equitativo.	Favorece la cohesión y la equidad. Todos participan y se implican.

⁵⁴⁹ Inspirada en las aportaciones de Camarinha-Matos y Abreu (2005); Darío y Ortiz (2006: 2); Bonomie y Melaán (2007: 10); Castell (2007); Sebastián (2000: 98-117); Alhama (2002: 62-63); Ganga y Toro (2008: 120-122); Cornella (2004: 74); Gallardo (1996).

⁵⁵⁰ Citado por Bonomie y Meleán, 2007, op. cit, p. 10.

Regulación	Establecer un control más adecuado y autorregulado.	Aumenta la confianza y la cohesión interna. Genera normas internas de funcionamiento consensuadas. Funcionamiento más democrático y participativo.
-------------------	---	--

Al colaborar en una red, en ocasiones, una universidad o varias pueden ver al resto como competidoras suyas, éste es un posible riesgo que hay que prever y anticipar para que las interacciones en la red fluyan y logren sus objetivos. Es especialmente crítico cuando las redes son del mismo sector y zona geográfica⁵⁵¹. Además, debemos tener en cuenta que la cooperación resulta más fácil y equitativa entre “pares”, entre universidades que forman una asociación o están institucionalizadas en una red, o entre universidades que presentan un tamaño y competencias similares. No resulta igual de fácil, cuando entre las universidades existen grandes diferencias, ya sea por su tamaño, porque posean un *ranking* mucho mayor, etc. dando lugar a una cooperación jerárquica y generándose subordinaciones e infravaloraciones cuando, en la red, todos participan en el mismo nivel.

Para que en el futuro a medio y largo plazo, la universidad sea competente, no se debe limitar a ser una organización que enseña y una organización que aprende⁵⁵² sino que debe ser también una organización que colabora, desde lo que se sabe y persigue, capacitándose progresivamente para operativizar y robustecer la colaboración con otras universidades, entidades y con el entorno, lo cual le reportará múltiples beneficios entre los cuales prevalecen su visibilidad, competencia y excelencia.

Los diferentes informes y organismos internacionales apuntan, según hemos visto, que el futuro de la universidad está en su capacidad de colaborar con otras universidades y con otras entidades y empresas, así como con el entorno. La colaboración es una cuestión de supervivencia y de futuro⁵⁵³. Esto lleva a las organizaciones a cambiar la competencia clásica por la competencia colaborativa⁵⁵⁴. Así, las universidades, al participar en la red, ahorran costes e infraestructuras, afrontan los proyectos con mayor garantía de éxito al compartir riesgos y contar con las competencias que las demás universidades ponen en juego, obtienen múltiples beneficios y sinergias que la hacen más vigorosa, competitiva y emprendedora.

La colaboración entre las universidades a través de redes les da mucha flexibilidad y agilidad e incrementa la participación de sus miembros y equipos, ya que se propicia una colaboración de “abajo-arriba”. Es una participación, por un lado, menos formalizada⁵⁵⁵ y, por lo tanto, no tan sujeta a la burocracia, en muchas ocasiones excesiva y estéril, y por otro, una participación más autónoma aunque interdependiente y más plena, pues, puede y debe hacer posible la toma de

⁵⁵¹ Es éste un factor de riesgo, que pone en peligro la colaboración en la red de las universidades. Así lo señalan también Bonomie y Meleán, 2007, op. cit, p. 12.

⁵⁵² Así lo señalaba recientemente, Villardón, 2012, op. cit, p. 2, al hablar del camino hacia una universidad competente, nombraba muy someramente la colaboración entre las universidades centrándose más en la universidad que enseña y aprende.

⁵⁵³ “Las organizaciones que pretendan sobrevivir deberán incrementar su capital intelectual, imaginando maneras de agilizar su motor de generación de conocimiento”, así lo señala, Maturana, 2001, op. cit, p. 3, citando a Cartier (1999).

⁵⁵⁴ Así lo definen Porter y Fuller, 1986, y lo cita Darío y Ortiz, 2006, op. cit, p. 1.

⁵⁵⁵ Sebastián, 2000, op. cit, p. 107 afirma que “las redes de cooperación suponen una alternativa que se caracteriza por la simplicidad organizativa y la diversificación de los objetivos y procedimientos”.

decisiones. No debemos olvidar que la comunicación es un elemento dinamizador⁵⁵⁶ de la colaboración y, por lo tanto, la debemos cuidar, incrementar y estructurar de forma clara, ágil y explícita para que pueda ser conocida y usada por todos. Una comunicación “holodireccional”⁵⁵⁷, es decir, en todas las direcciones, permanente e intensa, utilizando múltiples instrumentos. Las TIC nos ofrecen muchas posibilidades y gran diversidad de herramientas.

Estas colaboraciones se desmarcan en muchas ocasiones de las políticas trazadas por la propia universidad. Lejos de ser algo negativo, tienen el valor de abrir nuevos espacios de colaboración que permiten a las universidades fortalecer sus competencias y/o desbrozar nuevos campos que enriquezcan su oferta o la diversificación de la misma.

Itinerario para la colaboración entre las universidades.

La

Figura 28 presenta un sencillo itinerario, básico e imprescindible, para que las universidades o cualquier organización se adentre progresivamente en una colaboración cada vez más estrecha. Suele ser importante, en primer lugar, conocerse mutuamente aunque no del todo necesario, pero al conocerse se identifican puntos de interés a la hora de colaborar, además de conocer qué competencias básicas pueden compartir o qué intereses y objetivos podrían ser objeto de la colaboración. Otro paso es participar en acciones conjuntas que no supongan gran esfuerzo, están en la línea de compartir algunas inquietudes o preocupaciones comunes a modo de reivindicación o comunicado conjunto; un tercer paso sería compartir recursos personales, materiales e incluso económicos, así como el alcance, la duración y extensión de los mismos, lo que aumentará el grado de colaboración; un cuarto paso es realizar proyectos en común, propios o de otros, y un quinto paso es crear, participar y trabajar en una red compartiendo objetivos, procesos, recursos, transparencia informativa y comunicativa, además de las competencias necesarias para el proyecto y obtener un éxito común.

⁵⁵⁶ Véase Sanchís, 2000, op. cit, p. 18.

⁵⁵⁷ Así lo define Casellas, 2003, op. cit, p. 3.

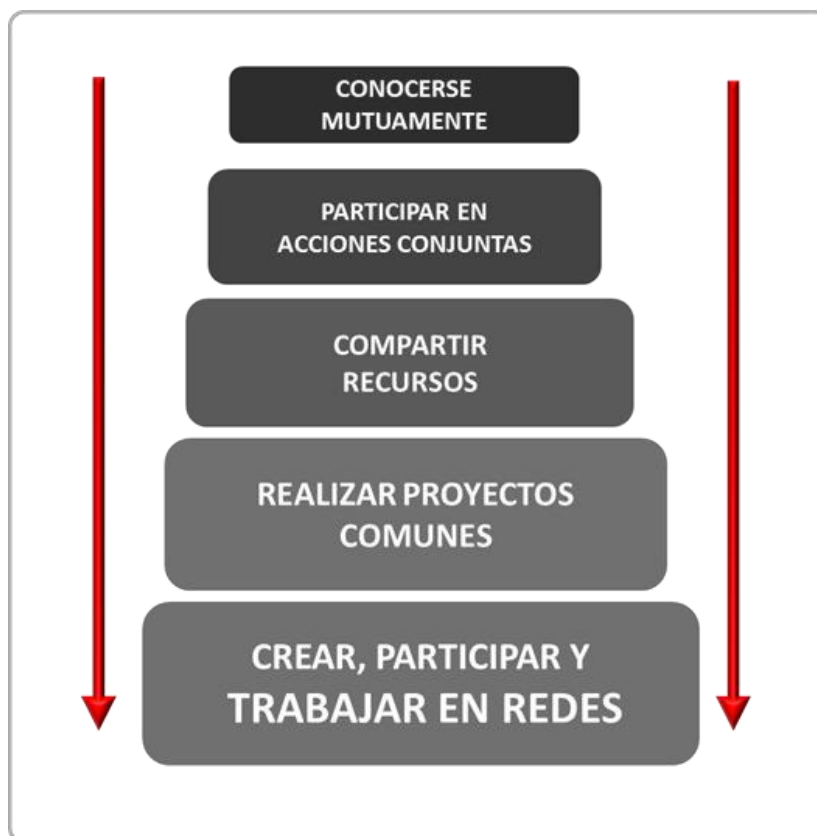


Figura 28: Grados de mejora en la colaboración entre universidades.

Adaptado de Antúnez (1998) y Gairín (1998: 34-35).

La colaboración entre universidades en red no es algo episódico y puntual sino que nos adentra en un proceso creciente de colaboración, que compromete a cada una de las partes a participar libremente, aportando lo mejor de su conocimiento, experiencia y valores. En este sentido, Gairín (1998: 33-35), al hablar de la colaboración entre centros, que perfectamente podemos aplicar a la colaboración entre universidades, cita los siguientes presupuestos: libertad de asociación, respeto a las decisiones, igualdad de trato, lealtad y compromiso, participación activa y respeto a la diferencia.

Entre las múltiples formas y estrategias de crecimiento de las organizaciones en general, y de las universidades en particular, destaca la cooperación o estrategia de crecimiento en red⁵⁵⁸; de esta forma, las universidades no tienen que ser “*mega-universidades*” sino que pueden mantener un reducido tamaño, afianzar y optimizar al máximo sus competencias básicas y acceder a las ventajas de la gran escala, participando en redes nacionales o internacionales, propias o complementarias a sus competencias. Además de aumentar su dimensión, de esta forma, las universidades reducen la rivalidad del sector al mejorar su posición, aumentar su eficiencia y su rentabilidad y tener más opciones de atraer fondos. La

Figura 29 nos ofrece un esquema de algunas de las principales cuestiones a tener en cuenta en la colaboración en red de las universidades.

⁵⁵⁸ Véase Sanchís, 2000, op. cit, p. 15.

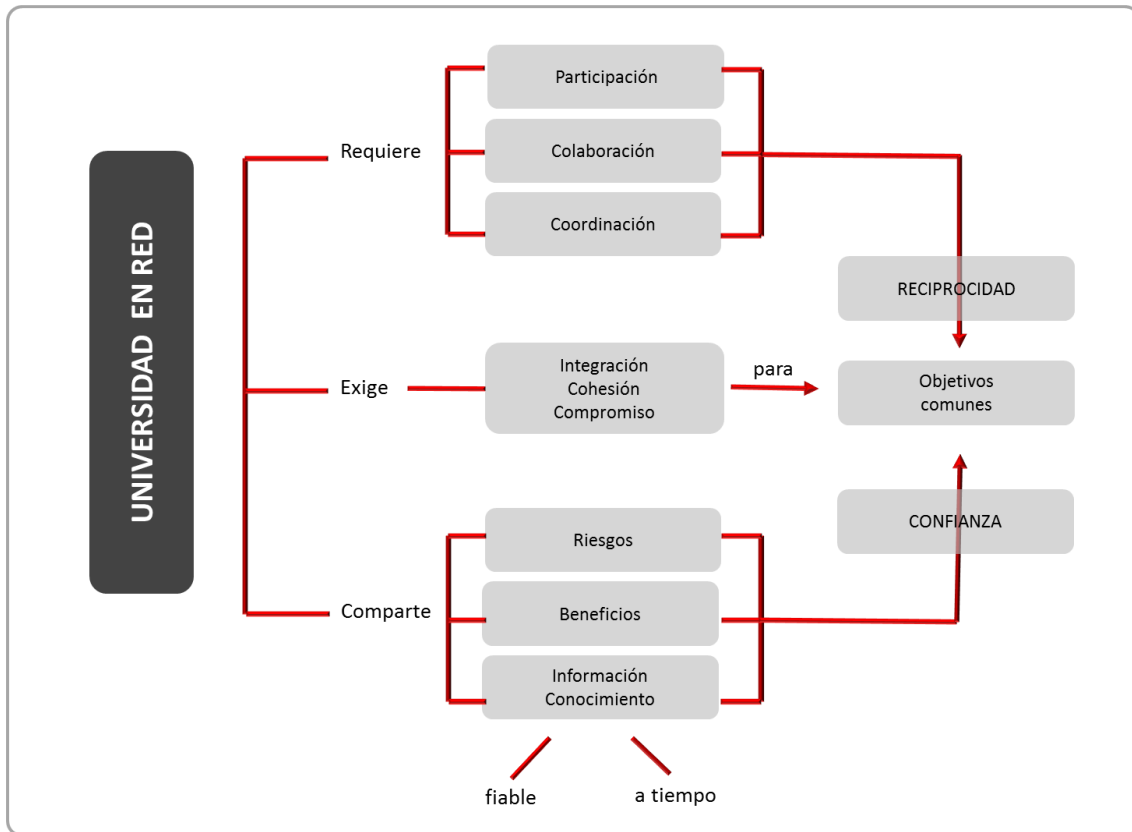


Figura 29: La colaboración en red de las universidades (Elaboración propia).

Vemos que la colaboración en red de las universidades requiere participación activa de todos los miembros de la red, colaboración estrecha, sin reservas, así como coordinación; además exige compromiso y que la red esté cohesionada al compartir todos unos mismos objetivos, unos mismos procesos o dinámicas de funcionamiento; por último, en la red comparten riesgos, beneficios, fruto del trabajo e interacción de sus miembros, aportando en todo momento el máximo de la información y comunicación necesaria para el buen funcionamiento. Entre las principales características destacan la reciprocidad y la confianza.

b) La colaboración y las formas de desarrollo de las universidades:

Las universidades, al igual que las empresas, pueden crecer y desarrollarse de diversas formas y direcciones⁵⁵⁹, que se presentan a continuación, en la Tabla 23, de forma sintetizada. Se exponen en función de dos variables, según la flexibilidad y según la dirección a la que aporten.

⁵⁵⁹ Véase, Muñoz y Nevado, 2007, op. cit, pp. 151-167.

Tabla 23: Crecimiento y desarrollo de las universidades. Elaboración propia. Inspirada en Muñoz y Nevada (2007, 151-167)

Flexibilidad	Crecimiento interno.	Cuando la universidad se desarrolla internamente.	
	Crecimiento externo.	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando la universidad adquiere o controla una parte o la totalidad de otra. - Son: fusiones y adquisiciones. 	
	Crecimiento híbrido.	<ul style="list-style-type: none"> - Es una opción intermedia. - Se realiza mediante la colaboración entre universidades. - Serían: Alianzas, licencias, franquicias, <i>joint ventures</i>/... . 	
Direcciones	Desarrollo de los productos y mercados existentes o tradicionales.	Penetración en el mercado.	Conseguir más alumnos o servicios a través de técnicas comerciales o ventajas competitivas (menor coste/...).
		Desarrollo de productos.	Ofertando nuevos productos, con nuevas características: Másters entre varias universidades; acometer una innovación conjuntamente con otras universidades/ ...
		Desarrollo de mercados.	Busca nuevos mercados para introducir sus productos tradicionales (nuevas áreas geográficas, nuevos tipo de destinatarios/...). Que las universidades se hagan presentes en otros países; ponga en marcha programas online; etc.
	Diversificación. Ofrecer nuevos productos y añadir nuevos mercados a los existentes.	Relacionada.	Cuando lo nuevo guarda relación con lo que ya existía en la universidad.
		No relacionada.	Cuando lo nuevo no tiene nada en común con lo que existía.

Se dan múltiples formas de colaboración con resultados diversos tal y como hemos podido observar en la tabla. Las universidades se deben ir adentrando progresivamente en esta dinámica colaborativa, más formales o menos formales, con mayor o menor complejidad. Esta dinámica las fortalece, las hace más competitivas y les permite afrontar con mayor seguridad su futuro.

La colaboración entre las universidades puede propiciar un adecuado crecimiento de las mismas y lo puede lograr de manera sólida, segura y altamente competitiva. Podrá crecer en todas las direcciones señaladas en la tabla y la forma más óptima de crecimiento colaborativo sería la híbrida.

c) Formas contractuales de cooperación en las universidades:

A continuación, también de forma breve y esquemática podemos aproximarnos a algunas de estas formas de crecimiento de las universidades en colaboración con otras (Tabla 24). No se aproximan al trabajo en red pero pueden servir de antesala o de fase previa a una colaboración más autónoma, flexible y beneficiosa. Estas formas contractuales permiten a las universidades abrirse y afrontar su futuro inmediato no solas, ni de forma aislada o autosuficiente.

Tabla 24: Clasificación de las formas organizativas, con cierto grado de colaboración⁵⁶⁰. (Elaboración propia).

Formas contractuales de cooperación en las universidades	
Asociación	Cuando dos o más universidades se asocian. Objetivos débiles No hay compromiso de prolongar la relación a largo plazo. Se asocian, por ejemplo, para negociar ante terceros.
Subcontratación, Externalización o <i>outsourcing</i>	Al externalizar servicios o tareas. Hay una colaboración estrecha pero cada institución está separada. P. ej.: Mantenimiento, restauración/...
Red interna	Son unidades organizadas creadas dentro de una universidad. Pueden ser interdisciplinarias.
<i>Spin - off</i>	Consiste en independizar una unidad organizativa del resto de la organización para que a partir de ese momento persiga sus objetivos individuales al tiempo que mantiene una relación jerárquica con la organización de la que proviene.
Licencia	A través de las licencias, una universidad podría comprar el derecho de hacer y proporcionar un determinado servicio o producto.
Franquicia	Mediante este sistema se venden derechos limitados para utilizar una marca. El franquiciado debe aplicar las estrictas normas que la regulan.
<i>Joint - ventures</i>	Implica crear una nueva entidad, fruto de la cooperación entre dos o más organizaciones o universidades. Supone un gran compromiso que requiere fuertes inversiones. - P. ej.: cuando una universidad extranjera establece una alianza con una local, creando una nueva marca.
Consortio	Consiste en crear una infraestructura común para un grupo de universidades y desarrollar juntas un proyecto común. Comparten una relación económica y una organización común. Tienen la posibilidad de cubrir una mayor área geográfica, abordar proyectos que por su complejidad y extensión no podrían tenerlos solos, etc.

Además, existen otras formas de colaboración más próximas, que podrían desarrollarse y estructurarse igualmente en red. Así:

d) Las alianzas estratégicas:

Se dan entre dos o más organizaciones que se integran, estructural y operacionalmente, para alcanzar unos objetivos comunes durante un tiempo determinado⁵⁶¹. Pueden ser de ámbito nacional o internacional.

⁵⁶⁰ Inspirada en la clasificación propuesta por Arranz Peña y Fernández de Arroyabe, 2002, citados por Darío y Ortiz, 2006, op. cit, p. 4; Bonomie y Meleán, 2007, op. cit, p. 11, señalan que algunos autores como Freeman (1991), Hage y Alter (1997), DeBresson y Amesse (1991) se dirigen al campo de la colaboración: alianzas, *joint-ventures*, acuerdos conjuntos, asociaciones, etc., más que al campo de la cooperación en redes; Sanchís, 2000, op. cit, p. 18, nos habla de las múltiples ventajas de los consorcios; Montoro, 2000, op. cit, p. 186 indica que las organizaciones para ser más competitivas establecen una amplia gama de acuerdos de cooperación que van desde consorcios a alianzas, etc. y están provocando cambios en la tradicional estructura organizativa y dando paso a las redes organizativas; véanse también los trabajos de Matías y Arias, 2003, p. 134, que nos hablan de estas diferentes formas de interrelación de las organizaciones, que le dan flexibilidad y agilidad para responder con rapidez; ver también a Muñoz y Nevado, 2007, op. cit, pp. 151-167; Galán y Sánchez 2004, op. cit, p. 144.

⁵⁶¹ Por su parte, Hagedoorn, 1993, Dyer y Singh, 1998, Mouritsen, 1999, tal y como lo recogen Sánchez, Caldera y Vega, 2008, op. cit, p. 41, entienden que "las alianzas estratégicas originan relaciones interorganizativas para la búsqueda de soluciones conjuntas a problemas comunes, encaminadas al logro de beneficios mutuos en los

Louffat (2004: 106) distingue dos tipos de redes/alianzas⁵⁶²:

- **Red/alianza horizontal:** La forman organizaciones que compiten ofreciendo un mismo servicio, realizando una misma investigación, ofreciendo un mismo postgrado, desarrollando relaciones de cooperación y competición. Acuerdan estrategias, estructuras y acciones específicas, pero preservan su independencia e identidad propia.
- **Red/alianza vertical:** Formada por organizaciones que actúan de manera complementaria en una cadena de valor y ofreciendo parte del servicio, realizando una parte de la investigación o del postgrado.

Para diferentes autores la alianza estratégica representa un alto nivel de integración entre las organizaciones o universidades. Su objetivo principal es el aprendizaje⁵⁶³, fortalecer a las universidades partícipes y aumentar su competencia en el futuro. Autores como Vélez (2008: 8) llegan a afirmar con rotundidad que *“el gran hallazgo no ha sido la cooperación y la horizontalidad sino la desterritorialización y las alianzas estratégicas”*.

Con todo, tal y como indican Schaan, Kelly y Tanganelli (2012: 14-15): *“Las alianzas no están exentas de riesgos... Incluso las alianzas que funcionan plantean frecuentemente problemas, y por regla general la mitad de las alianzas se enfrentan a serios retos operativos durante los dos primeros años de funcionamiento”*. Las redes aportan mayor frescura y flexibilidad a las relaciones entre las universidades, liberándolas de los costes y cargas que conllevan las alianzas estratégicas, sin menospreciar las bondades de éstas.

En todas estas formas de colaboración, las universidades establecen unos contratos y se da una relación contractual en mayor o menor grado que puede dificultar o hacer muy compleja la colaboración. En las redes no se suele dar esta relación contractual de forma explícita y son más ágiles, flexibles, dinámicas. Si funcionan pueden crecer, desarrollarse y si no, desaparecen y nadie resulta perjudicado.

Por último, las universidades pueden jugar un importante papel y asumir funciones de liderazgo en la cooperación territorial, generando ámbitos de encuentro y reflexión para la creación de *clúster*. Tal y como reconocen Bernal-Meza y Masera (2010: 123), los *clústeres* los constituyen un número variado de empresas del mismo sector, con productos homogéneos, que tienden a exportar su producción a un mercado regional, nacional o internacional. Los *clústeres* son básicamente redes que afectan al modo de competir de tres maneras:

- Aumentando la productividad de las empresas radicadas en la zona.
- Imponiendo el rumbo y el ritmo en la innovación, y
- Estimulando la formación de nuevas empresas.

Así, los *clústeres* son un buen ejemplo de colaboración y creación de redes entre las universidades y las empresas de su entorno, con vistas al desarrollo local y global.

participantes”; o como decían Johnson, Scholes y Whittington, 2006, citados por Muñoz y Nevado, 2007, op. cit, p. 153: *“es el proceso por el que dos o más organizaciones comparten recursos y actividades para poner en marcha una determinada estrategia”*.

⁵⁶² Así lo recoge Louffat, 2004, op. cit, p. 106.

⁵⁶³ Véanse Darío y Ortiz, 2006, op. cit, p. 6; Sánchez, Caldera y Vega, 2008, op. cit, p. 45.

e) **Aproximación a la clasificación de las redes de colaboración entre las universidades:**

Las redes dan a la cooperación entre las universidades mucha flexibilidad y autonomía, pues se pueden adaptar a las necesidades, recorrido y objetivos de cada una de ellas, de ahí surgen diferentes tipos de redes en función de múltiples criterios.

Las redes de cooperación de las universidades podrían clasificarse de la siguiente forma⁵⁶⁴:

(e.1) En función de sus miembros:

- Redes individuales: de docentes, investigadores, técnicos, gestores/...
- Redes grupales: los nodos están constituidos por grupos de investigación, grupos departamentales, etc.
- Redes institucionales: redes configuradas por las universidades, por centros de I+D o cualquier otro tipo.

(e.2) En función del objetivo, se puede dar una gran variedad de redes:

- **De información y comunicación:** para compartir las novedades e intereses de cada una, informar de sus trabajos y logros, etc.
- **Académicas:** para la movilidad de alumnos y/o profesores, formación docente, compartir buenas prácticas, etc.
- **Investigación:** abordar proyectos de investigación conjunta, complementarse, compartir recursos.
- **Temáticas:** sobre diferentes temas que puedan ser abordados en común para su estudio, transferencia de conocimiento o generar juntos nuevos conocimientos sobre la creación de bases de datos, seguimiento académico o tutorial del alumno, etc.
- **Innovación:** suelen formarse por miembros más plurales según la complejidad y la necesidad derivada de los requerimientos de los procesos innovadores.
- **Servicio y desarrollo comunitario:** universidades colaborando con su entorno, con empresas e instituciones locales para contribuir al desarrollo local: de las personas, de los recursos, de la ecología y además, brindar otros servicios a la comunidad local o global.

(e.3) Según el ámbito geográfico en el que actúan o están sus miembros:

- **Redes locales.**
- **Redes nacionales.**
- **Redes internacionales (regionales/continentales o mundiales).**

(e.4) En función de su naturaleza, las redes pueden ser:

⁵⁶⁴ En gran medida así las clasifica Sebastián, 2000, op. cit, pp. 98-102, e indica que las redes son uno de los instrumentos que mejor se pueden adaptar a las modalidades de cooperación "a la carta" que están dominando el escenario de la cooperación internacional.

- **Formales:** existe un marco de interacción y actuación basado en unos acuerdos, convenios o contratos de diferente tipo y grado de explicación.
- **Informales:** son las que se basan en acuerdos voluntarios de los participantes, sin que exista un marco formal explícito.

(e.5) Según quién las promueve, pueden ser:

- **Públicas.**
- **Privadas.**
- **Mixtas.**

La Tabla 25 nos ofrece un esquema de lo descrito anteriormente.

Tabla 25: Aproximación a la clasificación de las redes universitarias. (Elaboración propia).

Criterios	Tipos de redes universitarias
Miembros	<ul style="list-style-type: none"> - Individual - Grupal. - Institucional.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Información y comunicación. - Académicas - Investigación. - Temática - Innovación. - Servicio y desarrollo comunitario.
Ámbito geográfico	<ul style="list-style-type: none"> - Locales. - Nacionales - Internacionales - Regionales/continentales. - Mundiales.
Naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> - Formales - Informales.
Entidad promotora	<ul style="list-style-type: none"> - Pública. - Privada. - Mixta.

3.1.3 Confianza

Es una de las características nucleares y básicas de las organizaciones en red⁵⁶⁵ y más aún de las que emplean las TIC en sus interacciones⁵⁶⁶. Las universidades que quieran

⁵⁶⁵ Gasalla y Navarro, 2008, op. cit, p. 13, y por su parte Saratxaga, 2007, op. cit, p. 125, indica que “la confianza es el pilar de las organizaciones (Pfeffer, 2006)” y en la p. 38, igualmente Saratxaga, señala que “la confianza resulta indispensable para que las actividades interpersonales sean efectivas”.

⁵⁶⁶ Ganga y Toro, 2008, op. cit, p. 125, así lo reconocen: “La confianza es esencial y fundamental en la organización virtual, las relaciones de interdependencia y apoyo mutuo se fundamentan en ella”; Kasper-Fueher, 2001, citados por Moreno, 2009, op. cit, p. 107 nos dicen cómo debe ser comunicada y construida la confianza y cómo ésta se apoya más en las relaciones laterales que en las verticales y en la p. 99, que “la organización virtual requiere nuevos esquemas de gestión de confianza”.

adentrarse en el trabajo en red en sus múltiples dimensiones y facetas tienen que ser dignas de confianza y generadoras de ella en cada una de las redes en que participen sus diferentes agentes o equipos, deben saber gestionarla. La confianza es clave para el éxito del trabajo y la calidad de la interacción (Gasalla y Navarro, 2008: 13), para la consecución de un buen servicio o producto, tanto para los individuos o grupos que participan, como para la propia universidad. En la medida que se confía en las personas⁵⁶⁷ y en cada uno de los nodos, se sentirán partícipes y artífices de la red y se implicarán y comprometerán en ella, así, Bernal y Van Zoggel (2012: 109) lo dicen, incluso, con más rotundidad: *“La viabilidad de los procesos de colaboración se sustenta en la confianza que las personas tengan entre sí”*.

La situación de partida es de desconfianza. La crisis económica y de valores, la incertidumbre, el riesgo y el miedo impregnan toda la sociedad y afecta a las personas, a la organización y a la propia universidad sumergida en el descrédito⁵⁶⁸, urge, por tanto, recuperar la confianza, construirla y administrarla con decisión y transparencia, ya que, como señalan Benis y Nanus (1997, 2003)⁵⁶⁹: *“La confianza es el lubricante que hace posible el funcionamiento de las organizaciones... y el adhesivo que mantiene la integridad organizacional”*.

El trabajo en red de las universidades no se sustenta en el control⁵⁷⁰ y en la supervisión sino en la confianza, de ahí que no se establezcan tantos controles, ni reglas, ni procedimientos que se sigan desde fuera de la red, sino que se ha de crear y construir entre todos los nodos participantes un clima de confianza altamente beneficioso para todos. Suele suceder que a menor confianza, más control. El control conlleva altos costes en las organizaciones y acapara mucho tiempo y energías⁵⁷¹. No se trata de quitar todos los controles sino de implementarlos de una forma nueva que dé fluidez a la red y le permita innovar. Los propios nodos, en su dinámica de interacción, van dando y recibiendo confianza; la van fortaleciendo en función de la transparencia; el compromiso; la participación activa, respetuosa y responsable; la consecución de los objetivos e intereses comunes y dé resultados beneficiosos para todos los miembros y sus respectivas universidades.

a) Aproximación conceptual de la confianza

Al investigar y conceptualizar la confianza existen múltiples enfoques que llegan a impedir tener una postura común y unánime al respecto. Aun así, hay cierta

⁵⁶⁷ Además, Saratxaga, 2007, op. cit, p. 46; también Pfeffer, profesor del Comportamiento Organizacional de la Stanford Business School, en la entrevista realizada por Vilaseca, 2006, en la revista Negocios del 4 de Junio de 2006 y citada por el mismo Saratxaga, 2007, op. cit, pp. 125-126; y también Muniain (2006). Igualmente lo señalan Guillén, Lleó de Nadal y Marco, 2010, op. cit, p. 35, cuando nos dicen: *“La confianza es estudiada, ya que la empresa es una organización humana y en ella aparece la interdependencia de sus miembros”*.

⁵⁶⁸ Crédito procedente de confianza, equivale a creer y viene del latín creditum, credere. Las personas e instituciones con credibilidad, creíbles, acreditadas, podrán tener éxito... (Ver Gasalla y Navarro, 2008, op. cit, p. 13).

⁵⁶⁹ Ver en Gasalla y Navarro, 2008, op. cit, p. 37; Ramos, 2008, op. cit, p. 98 también indica que la confianza es el pegamento que mantiene unidas las organizaciones, las culturas y las relaciones.

⁵⁷⁰ Según la acepción anglosajona, control es todo proceso de acompañamiento integral de la gestión, que incluye planificación, ejecución y evaluación de lo que se ejecutó. En la acepción latina es todo procedimiento de vigilancia y supervisión basada en la falta de confianza en el bien hacer de las personas/... se parte de la desconfianza/... Así lo sintetiza Gasalla y Navarro, 2008, p. 42; Araya y Criando, 2004, op. cit, p. 40 indican que *“el gobierno y control de las organizaciones virtuales se basa en la confianza”*.

⁵⁷¹ Algunos estudios señalan que el control en las empresas, *“comporta del 20% al 30% de los costes administrativos de las mismas... y que los jefes suelen emplear un 35% de su tiempo en ello, en perjuicio de otras actividades estratégicas, de innovación, etc.”*. Ver en Gasalla y Navarro, 2008, op. cit, p. 42.

confluencia, tal y como indican Alonso y Bueno (2008: 215) *“las definiciones existentes coinciden en señalar que la confianza está basada en un conjunto de creencias sobre la otra parte (trustee) puestas en la mente del individuo que confía (trustor) denominadas antecedentes o dimensiones de la confianza”*⁵⁷². Para Gasalla y Navarro (2008: 93) *“la confianza es el sentimiento que se genera cuando dice la verdad y se cumplen las promesas”*⁵⁷³.

La mayoría de las definiciones, directa o indirectamente, recogen la necesidad de tener un comportamiento ético en las interacciones entre los sujetos, equipos o instituciones, evitando todo motivo oportunista y aprovechamiento egoísta⁵⁷⁴, respecto a los demás nodos de la red, y en creer en las buenas intenciones y en los conocimientos y potencialidades de los otros.

El comportamiento ético no consiste sólo en evitar lo que es malo sino que conlleva además, hacer lo que es bueno, lo que conduce a la excelencia (Argandoña, 2003)⁵⁷⁵. Dichos autores identifican cuatro ámbitos de la ética de la empresa, que pueden ser aplicados al trabajo de las redes universitarias e interuniversitarias:

- El personal: cada persona o equipo que configura un nodo debe ser ético, quiere hacer lo bueno de forma voluntaria y excelente, sin reservas.
- El organizativo: los departamentos y universidades deben perseguir fines moralmente correctos, usar los medios correctos, creando un ambiente en el que las personas y grupos se puedan desarrollar de forma ética y coherente.
- El ámbito de la ética hacia fuera.
- La ética del sistema, universidades moralmente correctas, contribuye a un sistema social correcto.

Por su parte, Bernal y van Zoggel (2012), citan a Webber (2002), para precisar el concepto de confianza al aplicarlo al ámbito de un equipo de personas, que en nuestro caso, sería el de una red, y la describe como: *“la percepción compartida de que todos los miembros del equipo realizarán aquellas acciones consideradas importantes por el equipo y que reconocerán y protegerán los derechos e intereses de todos los miembros del equipo dedicados a un esfuerzo colectivo”* (Bernal y Van Zoggel, 2012: 113). Así pues, la confianza dentro de un equipo, o dentro de una red, hace referencia a las

⁵⁷² Así lo señalan: Gabarro, 1978; Gambetta, 1988; Mayer, Davis y Sachoorlan, 1995:712; Lewicki, McAlister y Bies, 1998 citados por Alonso y Bueno, 2008, op. cit, p. 215; también Guillén, Lleó de Nadal y Marco, 2011, op. cit, p. 36.

⁵⁷³ Guillén, et al., op. cit, 2011, p. 45, definen la confianza como: *“una relación entre dos partes de carácter interpersonal y bidireccional, en donde la parte que confía (depositante de confianza) decide libremente hacerse vulnerable ante una acción de la parte en la que se va a confiar (depositaria de confianza). Esta decisión se basa en la expectativa de que ésta última hará bien lo que tenga que hacer sin necesidad de ser controlada”*. Por su parte, Luna y Velasco, 2005, op. cit, pp. 6-10, identifican tres dimensiones de la confianza: confianza personal (normas, creencias y valores compartidos), confianza estratégica (expectativas de ganancias mutuas que puede generar la relación) y confianza técnica (la reputación, el prestigio, las capacidades y los recursos de los participantes).

⁵⁷⁴ Ver en Alonso y Bueno, 2008, op. cit, p. 215, que a su vez citan a Van de Vera y Ferry, 1980 y a Barver, 1983.

⁵⁷⁵ Tal y como señala Alonso y Bueno, 2008, op. cit, p. 125; Fukuyama, 1995; Castell, 2003.

expectativas positivas, compartidas entre sus miembros respecto a las acciones de sus compañeros o nodos, protegiendo sus derechos e intereses juntos.

b) La desconfianza y confianza entre los NODOS

Analicemos con mayor detenimiento qué efectos tiene la desconfianza sobre la red y especialmente sobre cada uno de los nodos (Tabla 26), así como lo que origina en ellos la confianza (Tabla 27). Ya Maturana nos decía que nacemos en confianza, una confianza instintiva, y con el tiempo aprendemos a desconfiar⁵⁷⁶. ¿Cuál es el punto de partida de las redes? ¿Qué aprendemos en ellas con el tiempo? ¿Partimos de la confianza o más bien, aprendemos a confiar o a desconfiar?

Tabla 26: La desconfianza entre los nodos.

La desconfianza origina entre los nodos:	
-	Parálisis y disminución del ritmo de interacciones.
-	Dificulta, limita o impide la consecución del éxito.
-	Impide el riesgo.
-	Potencia el miedo.
-	Aísla y fragmenta el trabajo de cada uno y del conjunto.
-	Crea barreras para la transferencia de conocimiento.
-	Filtra la información y la comunicación, hasta llegar a distorsionarla y/u ocultarla.
-	Al dar desconfianza lo que se recibe es desconfianza.
-	Convierte la diversidad en adversidad.
-	Con ella, todos pierden.

Tabla 27: La confianza entre los nodos.

La confianza permite a los nodos ⁵⁷⁷	
-	Compartir conocimientos, experiencias y buenas prácticas con alto grado de transparencia.
-	Comunicarse ⁵⁷⁸ . Transmitir confianza.
-	Implicarse y comprometerse.
-	Participar de forma activa, con iniciativa.
-	Dar fluidez y seguridad.
-	Autorregularse. Actuar con ética. Evitar oportunismos egoístas.
-	Adquirir reputación.
-	El que todos arriesguen sin miedo.
-	Impulsa la innovación.
-	Tolera, comprende e incluso permite y asume cierto porcentaje de error o fracaso; esto es el riesgo ⁵⁷⁹ .
-	Relacionarse abiertamente.
-	Participar en los procesos de decisión.
-	Cumplir con esmero con la confidencialidad debida y el uso adecuado y consensuado del conocimiento aportado y obtenido.
-	Obtener múltiples sinergias y reducir costes.
-	Atraer a otro y aportar el máximo de valor.

⁵⁷⁶ Citado por Gasalla y Navarro, 2008, op. cit, pp. 24-26.

⁵⁷⁷ Algunos de los criterios señalados también han sido aportados por: Bueno, 2004 y Osili y Paulson, 2004, citados por Alonso y Bueno, 2008, op. cit, p. 212; por Gasalla y Navarro, 2008, op. cit, pp. 20-50.

⁵⁷⁸ Para Moreno, 2009, op. cit, p. 107, la comunicación es el sustrato de la construcción de la confianza.

⁵⁷⁹ Tal y como señalan Gasalla y Navarro, 2008, op. cit, p. 93: *"la confianza implica riesgo, incertidumbre y supone una cesión voluntaria de un cierto grado de vulnerabilidad que se está dispuesto a asumir"*; también Guillén, Lleó de Nadal y Marco, 2010, op. cit, p. 35, indican que *"la confianza organizativa es crucial al hablar de interdependencia ya sea para asumir riesgos como para atender al propósito de la colaboración"*; igualmente lo indica Kühlmann, 2002, op. cit, p. 13; y también Giddens en Pucci, 2004, op.cit, p. 29.

c) Dimensiones para medir la confianza.

Lo que puede llevar a un nodo a confiar en otro es considerado por muchos, como sucede en los diferentes ámbitos de la gestión organizativa, un constructo multidimensional⁵⁸⁰. No existe un acuerdo unánime en cuáles son el número total de las dimensiones y cuáles de ellas son más relevantes y determinantes⁵⁸¹. Tampoco está claro en qué grado mínimo se deben dar para garantizar una adecuada calidad que permita el funcionamiento óptimo de la red, genere unas interacciones sólidas, fiables y eficientes y alcance el éxito pactado por todos los miembros integrantes de la misma.

En la Tabla 28 aparecen un elenco de las dimensiones que diferentes autores señalan como pertinentes para medir el grado de confianza. Vemos que no hay acuerdo y que algunas aparecen más ponderadas que otras. Con todo, a la hora de señalar las dimensiones que midan la confianza en la red y entre sus nodos habrá que tener en cuenta la naturaleza y objetivos de la red, su tamaño, su ámbito de actuación (local, estatal, internacional), la información que es necesario intercambiar y las herramientas empleadas (presenciales o virtuales), así como la tarea y procesos que se deben seguir, el tiempo disponible, la identidad, contexto y credibilidad de cada nodo, etc.

Estas dimensiones no dejan de ser, tal y como indican los diferentes estudios, sino un conjunto de creencias sobre la otra parte, puestas en la mente de la persona o equipo que confía.

Tabla 28: Dimensiones para medir la confianza (Elaboración propia)⁵⁸².

Dimensiones	Butler y Cantrell (1984)	Berther (1991)	García Maizá (2004)	Gasalla y Navarro (2008) ⁵⁸³	Alonso y Bueno (2008) ⁵⁸⁴
- Competencia profesional	X	X		X	
- Claridad			X	X	X
- Transparencia					
- Consistencia	X	X		X	
- Confidencialidad				X	
- Lealtad	X	X		X	
- Complicidad					
- Cercanía					
- Conciencia	X	X	X	X	
- Dignidad					
- Compromiso			X	X	
- Integridad	X	X	X	X	
- Coherencia					
- Sinceridad					
- Cumplir la palabra dada		X	X	X	X
- Credibilidad					
- Justicia			X		
- Diálogo			X		X
- Legalidad					
- Cumplimiento de la Ley			X		X
- Responsabilidad			X		X
- Correspondencia				X	
- Reciprocidad					

⁵⁸⁰ Así lo conceptualizan Mayer et al., 1995; Ganesan y Hess, 1997; Lewicki et al., 1998, tal y como lo reseña Alonso y Bueno, 2008, op. cit, p. 127.

⁵⁸¹ Algunos autores, como Luna y Velasco, 2005, op. cit, simplifican mucho las cosas identificando los niveles de confianza de los participantes en la red en cuatro categorías: hay confianza, falta de confianza, confianza calculada y desconfianza.

⁵⁸² Véase Kuhlmann, 2002, op. cit, pp. 11-27; Guillén, et. al, op. cit, pp. 33-46; Alonso y Bueno, 2008; op. cit, pp. 215-220; Gasalla y Navarro, 2008, op. cit, pp. 94-102.

⁵⁸³ Gasalla y Navarro, 2008, op. cit, p. 93-117, desarrollan un modelo de gestión por confianza (GpC) con las diez dimensiones señaladas.

⁵⁸⁴ Alonso y Bueno, 2008, op. cit, p. 218, inspirado en García-Maza desarrollan un modelo de medición de la confianza con cinco dimensiones. (ver la columna de la tabla).

En síntesis, la Figura 30 nos presenta un esquema del dinamismo generador de confianza entre los nodos y en la red que resume a su vez, lo dicho en estas páginas.

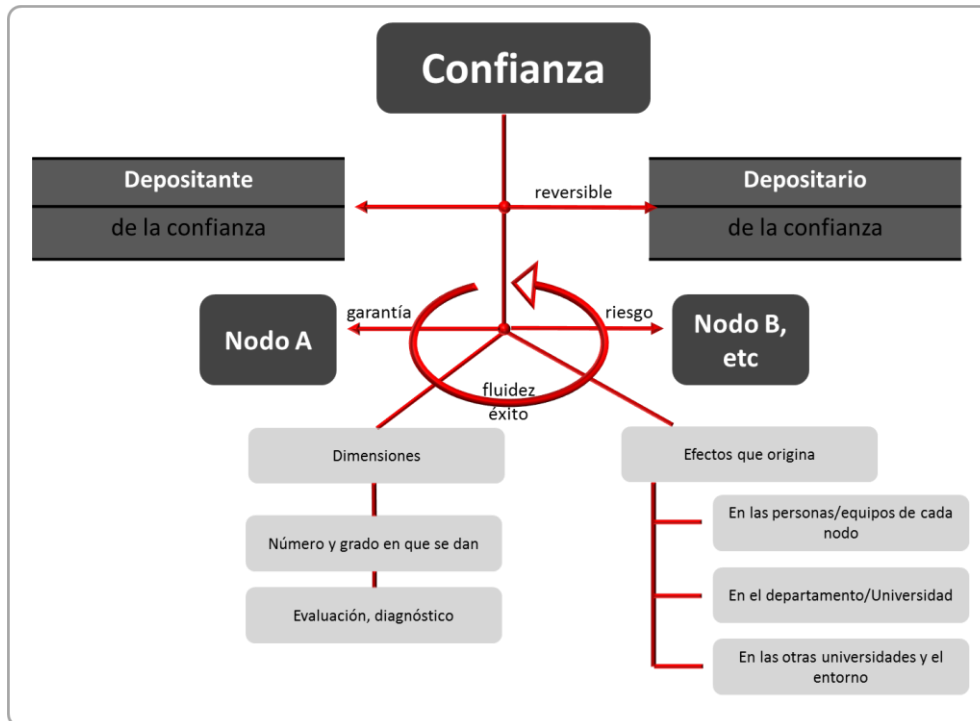


Figura 30: Esquema del dinamismo generador de la confianza en la red (Elaboración propia).

En ella vemos algunos elementos destacables: en primer lugar, el depositante y depositario de la confianza; en segundo lugar, las dimensiones que permiten diagnosticar y valorar la confianza; en tercer lugar, los efectos que origina en los implicados directos e indirectos; en cuarto lugar, el concepto de riesgo y vulnerabilidad que simplemente se corre y la garantía que se propicia; y en quinto lugar, el dinamismo cíclico, progresivo y creciente que da fluidez a la red al ir ganando en confianza y la dispone así al éxito, a ser posible, más allá de lo esperado, rayando así la excelencia del trabajo bien hecho y con generosidad.

Por último, un sencillo instrumento, apuntado por Gasalla y Navarro (2008: 104-114) nos permite identificar algunas actitudes que crean y construyen confianza entre los nodos de la red y en ella⁵⁸⁵ (Tabla 29). Señalamos catorce actitudes y las relacionamos con las dimensiones anteriormente expuestas.

⁵⁸⁵ Ramos, 2008, op. cit, pp. 98-100 cita a Stephen Covey Jr, para indicar las conductas que considera críticas para generar confianza interna e interequipos, entre los nodos de la red: 1) procurar primero entender y luego ser entendido; 2) mantener las promesas; 3) honestidad, franqueza; 4) pensar en ganar/ganar; 5) clarificar las expectativas de todos para no incumplirlas.

Tabla 29: Actividades que generan confianza. Inspirada en Gasalla y Navarro (2008: 104-114).

1. Decir lo que se espera del otro (*claridad, transparencia*).
2. Dar ejemplo (*coherencia, integridad*).
3. Ser accesible (*conciencia, cercanía, dignidad*).
4. Crear una relación ganar-ganar (*compromiso*).
5. Asumir riesgos por los demás (*compromiso*).
6. Reconocer los méritos del equipo (*claridad, transparencia*).
7. Depositar confianza (*conciencia, cercanía, dignidad, correspondencia y reciprocidad*).
8. Tener humildad (*complicidad, lealtad*).
9. Ser generoso (*conciencia, cercanía y dignidad*).
10. Ser equitativo (*claridad y transparencia*).
11. Ofrecer sin pedir nada a cambio (*compromiso, conciencia, cercanía*).
12. Renunciar a un beneficio personal a favor de otros (*compromiso, conciencia, cercanía*).
13. Transmitir seguridad (*consistencia*).
14. Crear proximidad (*confidencialidad, lealtad y complicidad*).

Las diferentes redes universitarias, hacia dentro o fuera de las mismas, han de ir realizando estas acciones y adquiriendo progresivamente las dimensiones apuntadas anteriormente por diferentes autores, que en esta última tabla se recogen en los paréntesis. Sin ellas la confianza se debilita, no crece y desaparece, con lo que el trabajo en red de las universidades resulta inútil y carece de objetivos y resultados válidos.

3.1.4 Flexibilidad de la estructura organizativa en red

Tal y como hemos ido analizando, la universidad se ve requerida a realizar unos cambios continuos y profundos en este contexto global, marcados por la crisis y la incertidumbre. Sus estructuras organizativas, como para el resto de las empresas y organizaciones, deben flexibilizarse, perder la rigidez de las estructuras más tradicionales y burocráticas y adquirir la frescura de las nuevas tendencias organizativas en las que la flexibilidad constituye uno de sus pilares básicos, haciendo incluso que en el futuro las estructuras y sus organigramas tengan un ciclo de vida más corto⁵⁸⁶.

Si las universidades quieren ser eficientes, responder con agilidad, rapidez y eficacia ante los múltiples y complejos retos que la sociedad y el entorno les demandan, deben buscar y operativizar una mayor flexibilidad de sus estructuras⁵⁸⁷. En muchas ocasiones las universidades han respondido de forma lenta y muchas veces tarde o no

⁵⁸⁶ De esa manera lo afirma Gasalla, 2009, op. cit, p. 73.

⁵⁸⁷ Así lo señala, para las empresas y organizaciones, en general, y nosotros lo podemos aplicar a las universidades en cuanto que son también organizaciones: Bueno, 1992, op. cit, p. 799: "*Diseñar una organización eficiente, medida en términos de flexibilidad y rapidez de respuestas ante los retos de cambio/...*"; Aguirre, et al., 1999, op. cit, p. 234, destacan además: "*buscar flexibilidad, responder de forma ágil y eficaz*"; Montoro, 2000, op. cit, p. 187 y 193.

han llegado a responder, víctimas de su propio aislamiento y ensimismamiento, y cuando lo han hecho no han sido eficaces ni eficientes.

La flexibilidad de la universidad es la capacidad de adaptación⁵⁸⁸ que ésta tiene ante las demandas del entorno cambiante y ante los requerimientos internos de ella misma, siendo capaz de modificar incluso sus estructuras organizativas y adquirir una cultura más emprendedora para responder mejor ante dichas demandas externas e internas y siendo capaz de adelantarse a ellas de forma proactiva.

Entre los requisitos básicos para la revisión y migración de las estructuras organizativas de la universidad, hacia la flexibilidad, destacaría los siguientes⁵⁸⁹:

1. Incrementar la eficacia de su organización, estructuras y gestión, haciendo posible el logro de sus objetivos y mejorando su funcionalidad.
2. Favorecer y aumentar su descentralización, para ello habrá que mejorar la formación técnica y directiva del profesorado y demás personal de la misma.
3. Incrementar la responsabilidad y el compromiso de las personas que integran la universidad.
4. Eliminar las actividades que aportan poco valor o que se distancian excesivamente de la misión de la universidad, subcontratándolas o poniéndolas en manos de otras entidades. Permite concentrarse en lo que mejor se sabe hacer. Las teorías asociadas con el adelgazamiento institucional incluyen palabras como *outsourcing* (tercerización de procesos), *downsizing* (eliminación de unidades y reducción de personal) y *rightsizing* (concentración en actividades que se ejecutan magistralmente), tal y como indica Villegas (2008)⁵⁹⁰.
5. Eliminar las actividades burocráticas redundantes.
6. Otorgar mayor capacidad directiva a la periferia, a los equipos que realizan sus actividades en primera línea. Que ejerzan su autonomía en mayor grado y de forma interdependiente.
7. Integrar en la estructura organizativa sólo las actividades claves o estratégicas.
8. Desarrollar la confianza mutua entre las personas y trabajar en equipo.
9. Utilización intensiva de la información y de la comunicación.

Con todo ello, las universidades adquirirán mayor capacidad competitiva, no en el sentido de ganar o estar por encima de otras, sino en el sentido de potenciar la colaboración entre ellas, con el entorno y desarrollar mejor su misión, prestando un

⁵⁸⁸ Véanse Bueno, 1992, op. cit, p. 799; Araya y Criado, 2004, op. cit, p. 44; Martínez y De Pablos, 2001; Gil Estallo, 1999, citado por García Ruíz, 2004, op. cit, p. 170; y Velasco y Olaskoaga, 2005, op. cit, p. 188, hablan de las "*nuevas estructuras organizativas flexibles como aquellas que pretenden a corto plazo utilizar los factores disponibles para adaptarse a los cambios inmediatos mientras que a largo plazo se esfuerzan por adaptarse al entorno competitivo y lograr un desarrollo organizativo permanente*". Según Gil Estallo, 1999, citado por García Ruíz, 2004, op. cit, p. 170 la flexibilidad es una característica básica sobre la que se asienta la organización con influencia en todos los ámbitos de la empresa, tanto internos como externos, que requieren de capacidades de adaptabilidad y velocidad de respuesta ante el entorno. Para hacer frente a estos retos, se articulan organizaciones con fronteras difusas debido a las operaciones de subcontratación y a los acuerdos, alianzas y otras fórmulas de colaboración que las compañías mantienen con otras empresas; la flexibilidad organizativa es la clave de la adaptabilidad de las organizaciones así lo indican también, Matías y Arias, op. cit, p. 133.

⁵⁸⁹ Algunos de estos requisitos los señala Bueno, 1992, op. cit, pp. 800-801; al describir cómo flexibilizar las estructuras organizativas de la banca; otros requisitos los señalan Araya y Criado, 2004, op.cit, p. 44; Bueno, 1996, op.cit, pp. 267 y 272.

⁵⁹⁰ Véanse Villegas, 2008, op. cit, p. 12, cita además a estos autores: Barreto, 1995; Prida y Gutiérrez, 1996; Harrigan, 1985; Venkatesan, 1992; Walker y Weber, 1987.

mayor y comprometido servicio a la sociedad. Eso supone combinar eficiencia y flexibilidad, buscando nuevas estructuras operativas, generando procesos y rutinas menos rígidas, nuevas formas de pensar, gestionar el conocimiento, nuevas habilidades y competencias de actuación.

La nueva estructura ha de favorecer la colaboración y el flujo de conocimiento para generar las capacidades básicas, las competencias más nucleares con el ser y quehacer de cada universidad, con su historia y con su compromiso con el entorno. Para lograrlo, la universidad debería convertirse en una red de canales de comunicación vertical y horizontal⁵⁹¹. Saratxaga, 2009⁵⁹² lo describe al hablar de su modelo de gestión basado en las personas, a través de un liderazgo participativo, cuyo objetivo es el de fomentar la confianza, el respeto, el compromiso de las personas que integran la organización y la llamada a los orígenes comunitarios de la filosofía cooperativa. Él pone el símil del jazz y de la orquesta sinfónica, o lo que es lo mismo, una estructura orgánica o burocrática: *“lo mío es el jazz, no es la orquesta sinfónica, desde el punto de vista del modelo empresarial. En el jazz prima la improvisación, hay iniciativa, hay ritmo, y al final se logra un resultado armónico. Se percibe la creatividad, incluso cada músico toca más de un instrumento, están permanentemente creando y, sin embargo, nadie les dirige, es un equipo que innova, en tanto que la orquesta clásica repite o interpreta una partitura que no es suya”* (Saratxaga, 2009: 55).

La flexibilidad permite a las universidades potenciar e incrementar la innovación, reaccionar en menos tiempo⁵⁹³, rompiendo su rigidez, sus rutinas y procesos esclerotizados para abrirse a nuevas oportunidades, desbrozar nuevos caminos solos o con otros a través del trabajo en red. La flexibilidad otorga además a las universidades, gran versatilidad⁵⁹⁴, pues permite incorporarse a proyectos en red por el tiempo necesario y emigrar a otros sin mayores costes⁵⁹⁵, resolviendo así el problema de la sostenibilidad.

Va siendo una realidad, en algunas universidades, como señala Burbano (2008: 5) que las instituciones más flexibles aumentan el número de sus departamentos y crean a título experimental departamentos interdisciplinares; y añade, la enorme expansión de los conocimientos y de sus combinaciones ha conducido a muchas instituciones universitarias a revisar y modificar su funcionamiento, y a sus responsables directos (docentes, investigadores, estudiantes) a incorporarse a redes.

Algunos autores como Casellas (2003: 6-7) señalan que **la flexibilidad se manifiesta en otras cinco características:**

- La **horizontalidad**: entre las universidades en red no hay relaciones jerárquicas, todos los nodos tienen el mismo valor e importancia.
- La **multicentralidad**: la red, en cada momento de su existencia, puede adquirir diferentes configuraciones y ser dinamizada por diferentes nodos, todo ello consensuado por la propia red.
- La **autonomía**: se deriva de la horizontalidad y es clave para la multicentralidad. Cada universidad es autónoma para poner en marcha, proponer, liderar.
- La **corresponsabilidad**: todas se sienten responsables de que la red funcione.

⁵⁹¹ Véanse Araya y Criado, 2004, op. cit, p. 44.

⁵⁹² Véanse Saratxaga, 2009, op. cit, p. 55; Alkorta, 2005, op.cit, p. 3; Ugarte, 2004, op. cit.

⁵⁹³ Véase Alhama, 2002, op. cit, p. 63.

⁵⁹⁴ Véase Sebastián, 2000, op. cit, p. 102.

⁵⁹⁵ Véanse Bonomie y Meleán, op. cit, p. 12; Sebastián, 2000, op. cit, p. 102.

- La **diversidad**: asume la heterogeneidad, la potencia y la percibe como un enriquecimiento mutuo, se obtiene con visiones distintas pero convergentes, unos a otros se complementan, se rompen las seguridades y rigideces propias.

4 Clasificación o tipologías de las redes organizativas universitarias

No existe una visión unánime⁵⁹⁶ sobre cómo clasificar las diferentes redes que existen o se crean, ni siquiera sobre el criterio que se puede emplear para tipificarlas y clasificarlas y menos aún para identificarlas y señalar de qué tipo son.

Centrándonos en el quehacer de las universidades y cómo éstas contemplan o deben contemplar la organización y el trabajo en red, se adecuará la clasificación de las mismas a su realidad, demanda y necesidad, con vistas a arrojar algo de luz y saber identificar qué redes necesitan en función de sus experiencias, conocimientos, estrategias y objetivos trazados.

Aplicando diferentes criterios se obtienen las siguientes clasificaciones:

a) Grado de formalización⁵⁹⁷.

La formalización hace referencia al grado de estructuración de las tareas. Así, se crean manuales de procedimientos, protocolos de actuación, etc. Con ello, a mayor dependencia de estos documentos escritos, mayor grado de formalización. Todo esto limita la libertad y la innovación de las redes⁵⁹⁸ y además siguiendo a Medina (2001) cuanto mayor es el nivel de formalización existente, mayor resulta el grado de interdependencia entre las universidades participantes.

1. Redes informales:

Se dan cuando el grado de formalismo y estructuración es mínimo.

Esta baja formalidad se suele dar al comienzo del trabajo en red, puede permanecer así a lo largo de su vida útil o puede irse formalizando de manera consensuada a medida que se vaya profundizando y avanzando en el trabajo de la red. Estas redes con bajo formalismo pueden dar origen a redes de gran tamaño, para el intercambio de información o pueden ser muy útiles para iniciar trabajos de innovación; en éstos, progresivamente se irán estructurando más y subdividiendo en redes más especializadas y de menor tamaño.

2. Redes formales:

Parten de una muy alta formalización. Están muy estructuradas y están reguladas por normas, protocolos, definición de los roles que se desempeñan, etc. Son redes rígidas. Pueden ser útiles para redes de intercambios de documentación, bibliotecas, redes de protocolo de matriculación o admisión de alumnos, etc.

⁵⁹⁶ Así lo reconocen entre otros, Bonomie y Meleán, 2007, op. cit, p. 11 que dicen que no es difícil llegar a una tipología única. Existen diferentes tipologías que clasifican a las redes de múltiples formas. Ya en 1922, Miles y Snow hablaban de redes internas, estables y dinámicas, ver en Zapata, 2006, op. cit, p. 78 o bien Padilla y del Águila, 2001, op. cit, p. 80.

⁵⁹⁷ Durand, Masera y Pujadas, 2003, op. cit, p. 4.

⁵⁹⁸ Así lo señalan: Robbins, 1994, op. cit, pp. 499-514; Muñoz y Nevado, 2007, op. cit, pp. 34-39.

b) Según el ámbito de funcionamiento⁵⁹⁹.

Si las redes funcionan en el interior de la universidad o bien son redes externas, en las que participa la universidad.

1. Redes internas o intrauniversitarias:

Las universidades están descentralizando y aplanando sus estructuras y eliminando sus barreras y jerarquías internas, reduciendo su tamaño y funcionando a través de un complejo de unidades autónomas orientadas al mercado, a la sociedad o a los clientes, en mayor o menor grado, y vinculadas horizontalmente. En cierta medida, se identifican con los modelos de organización horizontal en evolución a los modelos de organizaciones inteligentes, hipertexto y en red. No tienen carácter burocrático y suelen definirse también como sistemas sociales no formales.

2. Redes externas o interuniversitarias:

Las universidades están saliendo de su aislamiento y de su autosuficiencia y son cada día más proclives a establecer una amplia y diversa gama de acuerdos de colaboración con otras universidades y entidades, próximas o lejanas. Éstas son las más frecuentes.

Se va constituyendo un extenso entramado de redes entre universidades, en función de diferentes objetivos. En el seno de cada una de ellas, los objetivos son comunes, compartidos y consensuados, intercambiando además, conocimiento, valores, recursos, procesos, riesgos, costes y beneficios.

c) Según la temática o la composición.

1. Redes homogéneas:

Una red es homogénea si sus miembros son de la misma área disciplinar; si son agentes con el mismo desempeño: docentes, investigadores, gestores, etc.

2. Redes heterogéneas:

Cuando sus miembros son de diferentes disciplinas o áreas de conocimiento y/o ejercen funciones diversas.

d) Según el ámbito geográfico.

Si adoptamos el criterio del ámbito geográfico en el que actúan las redes o según el lugar de origen de sus miembros, podemos diferenciar entre redes locales, redes zonales, redes estatales, regionales, internacionales o globales.

A medida que aumenta la dimensión del ámbito, las interacciones presenciales disminuyen y aumenta la virtualización de la red.

⁵⁹⁹ Brunet y Galeana, 2004, op. cit, p. 29; Ganga y Toro, 2008, págs. 121-122; Durand, Masera y Pujadas, 2003, op. cit, p. 4; Padilla y del Águila, 2001, op. cit, p.78.

e) Según su funcionalidad⁶⁰⁰:

- **Redes organizativas:** Son las que se establecen por una o más organizaciones. A través de ellas comparten información, recursos, y facilitan la colaboración entre sus miembros⁶⁰¹.
- **Redes de conocimiento:** son redes temáticas y giran en torno a un área de interés para sus miembros. En su dimensión *online* son también conocidas como “comunidades virtuales de prácticas o aprendizaje”.

Al no estar vinculadas, por lo general, formalmente a una organización, gozan de gran autonomía para abordar temas, debatirlos y concluir en un informe, programa o producto.

- **Redes de proyectos:** Permiten vincular proyectos que tienen algo en común (temática, zona geográfica, destinatarios/...). Pueden estar compuestas por proyectos de una misma organización o varias.
- **Redes “Open Source”:** Inspiradas en las formas de producción del “*software* libre y código abierto”(Linux, OpenOffice/...). Son redes de voluntarios con un alto nivel de conocimiento sobre un tema y gran pasión por el mismo y una clara orientación a la generación de productos ⁶⁰² y una organización bien definida, descentralizada y altamente colaborativa. Poseen métodos de trabajo muy eficaces y sofisticados; estos métodos pueden ser fuente de inspiración para el trabajo reticular de universidades, de un departamento o grupo, para la realización de proyectos o la generación de servicios.
- **Proyectos en red:** Se dan cuando los proyectos se abordan desde su concepción con un diseño en red. Suelen tener una estructura lineal y rígida (una dirección, un conjunto de ejecutores, una organización que gestiona y provee fondos). Si se estructuran más reticularmente permitirían la colaboración de más actores, más variados y de forma virtual, con gran incremento de las sinergias, evolucionando su estructura a formas más planas y descentralizadas.
- **Red social:** Es la forma en que la acción colectiva de grupos con objetivos comunes, institucionaliza las relaciones sociales a través de una cultura y valores comunes⁶⁰³.

⁶⁰⁰ Véase Moreno, 2009, op. cit, pp. 72-73; por otro lado, Masera et al., 2003, op. cit, p.4, también desde una perspectiva funcional nos ofrecen la siguiente clasificación de las redes: 1) red técnica-conectiva, con los modelos básicos, red cliente-servidor y red de grafo; 2) red de conocimientos; 3) red tecnoeconómica; 4) red de alianzas estratégicas; 5) red de cooperación internacional, etc.

⁶⁰¹ Las redes institucionales entre administraciones son, quizás, el ejemplo más avanzado de redes interorganizativas y ya se dan los primeros pasos para poder trabajar en red de forma más cercana a la operativa cotidiana, así lo afirma Moreno, 2009, op. cit, p. 75.

⁶⁰² Para algunos autores, como Moreno (2009:73), en esto se diferencian estas redes respecto a las redes de conocimiento.

⁶⁰³ Garrido, 2001, op. cit, p-4, la define así: “El concepto de red social que aquí utilizaremos se encuadra en la teoría y metodología del denominado “social network analysis”. Desde este enfoque, la categoría analítica de red social como serie de vínculos entre un conjunto definido de entidades sociales, implica que los vínculos existentes entre los elementos cumplen determinadas propiedades que repercuten sobre los aspectos de las conductas de los actores. Tales propiedades (intensidad relacional, posición del actor, accesibilidad, “cliques”, grupos de equivalencia estructural, etc.) definen la función o funciones de una red social”.

f) Según su morfología.

A este respecto, Moreno (2009: 69-78), diferencia entre una red de morfología lineal (1D), plana (2D) y otra más espacial (3D).

1. Las **redes lineales** (1D) apenas se diferencian de las estructuras no reticulares. Dan origen a redes en cadena, en estrella o radial.
2. Las **redes planas** (2D) tienen dos dimensiones y los nodos se pueden relacionar con varios. Tienen forma de mallas, parrillas/...
3. Las **redes espaciales** (3D) poseen un mayor grado de libertad y flexibilidad en cuanto a las relaciones, ya que cada nodo puede relacionarse con cualquier otro de la red.

Básicamente, las redes 2D tienen una orientación más institucional, que permite la suma de los esfuerzos para objetivos concretos, y las 3D facilitan que cada universidad aporte y reciba con una dinámica más emprendedora, libre, abierta y autónoma (Tabla 30).

Tabla 30: Características de las redes 2D y 3D. (Elaborada por Moreno, 2009: 77).

Red 2D	Red 3D
El nodo central o principal actúa como el coordinador de la red; determina quiénes llevarán a cabo qué acciones y tendrá conocimiento previo de las mismas.	El nodo principal (si lo hay) ejerce como dinamizador de la red; desarrollará recursos y herramientas para favorecer el trabajo en red entre cualquiera de los nodos.
La normativa es muy importante: el funcionamiento de la red se basa sobre todo en una serie de normas que ordenan y regulan sus actividades.	El funcionamiento de la red ocurre sobre todo de forma "ad-hoc" , dada la libertad y facilidad de la relación entre nodos, con unas normas mínimas de comportamiento.
La planificación de actuaciones es muy importante, ya que el nodo central debe orientar recursos y esfuerzos hacia su cumplimiento.	El monitoreo periódico es imprescindible para conocer cómo está funcionando la red, dado que no es posible planificar todas las posibles actuaciones entre los nodos.
La red prioriza el acceso a la información y concretamente el nodo central impulsa la disponibilidad de la misma y los sistemas de acceso.	La red prioriza el acceso al conocimiento , a través de la comunicación entre sus nodos, la relación con entidades externas y la sistematización de la información; el nodo principal (si lo hay) trabaja sobre los criterios compartidos de gestión del conocimiento y para proveer herramientas y servicios que favorezcan dicha gestión.

g) Según su topología.

Si tenemos en cuenta su topología⁶⁰⁴ podemos diferenciar tres tipos de redes:

- a. **Red Centralizada:** en ella todos los nodos son periféricos menos uno que es el central, a través del cual todos se relacionan.

⁶⁰⁴ Ver a Ugarte, 2007, 2011, en su obra publicada en internet o en papel, bajo el título: "El poder de las redes".

- b. **Red descentralizada:** Surge cuando se interconexionan los nodos centrales de varias redes centralizadas. Al caer un nodo central se pueden desconectar una o varias redes.
- c. **Red distribuida:** En ella todos los nodos se conectan entre sí sin tener que pasar por uno o varios centros. Es una red más robusta que el resto, pues la caída de un nodo no genera la desconexión de ningún otro.

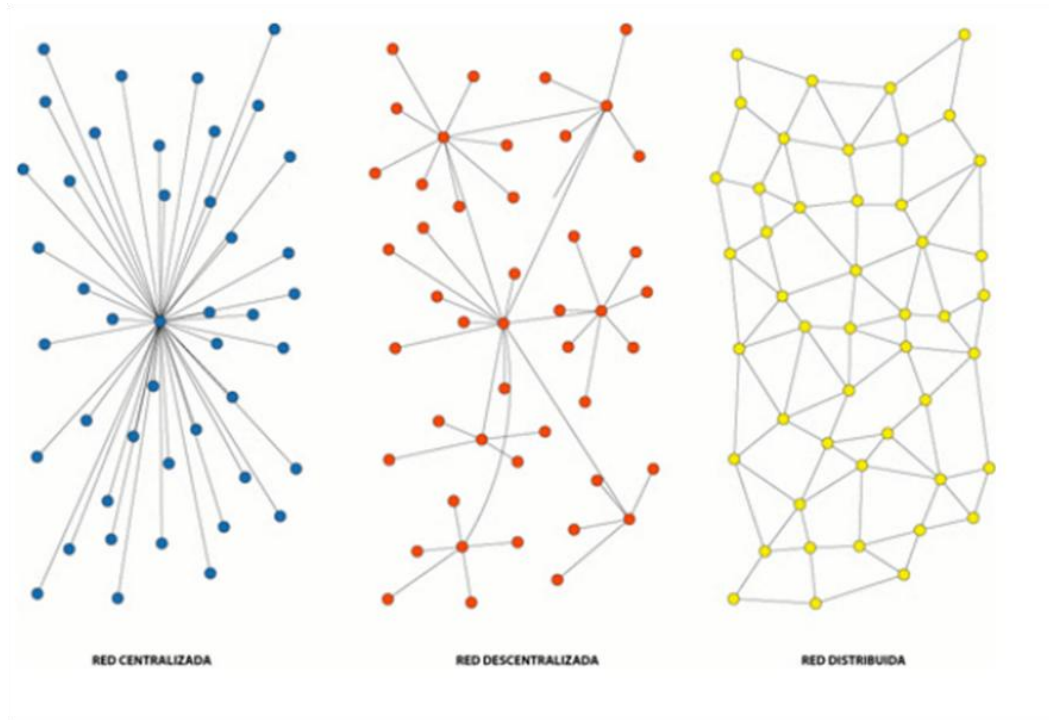


Figura 31: Topología de las redes⁶⁰⁵

4.1 Caracterización y clasificación de las relaciones interorganizativas

En la

Tabla 31, de forma esquemática, se ofrece una caracterización y clasificación de las relaciones interorganizativas. Dicha tabla muestra una síntesis de lo que venimos explicando y vertebrando a lo largo del presente capítulo.

⁶⁰⁵ Extraído de las topologías de las redes sociales presentes en internet, propuesta por autores como Paul Baran, David Ugarte (2007, 2011). Véase: http://lasindias.net/wiki/images/4/46/Topolog%C3%ADas_de_red.gif (Consultado el 12/03/2012). También en Pedro Pablo Ramos (2008:4) en su libro: “Modelo organizativo en red”.

Tabla 31: Caracterización y clasificación de las relaciones interorganizativas. (Elaboración propia, inspirada en Medina, 2011: 19-21).

Dimensiones	Relaciones interorganizativas
Intensidad	<ul style="list-style-type: none"> - Hace referencia al grado de interacción y compromiso entre los miembros de la red. - De menor a mayor intensidad, podemos identificar ocho tipos de relaciones interorganizativas⁶⁰⁶: <ol style="list-style-type: none"> a) conciencia de la existencia de otras universidades homólogas con objeto de poder establecer relaciones. b) creación de lazos o grado de familiaridad entre ellas. c) interacción personal entre las universidades. d) intercambios de información. e) intercambios de recursos económicos, materiales y personales. f) participación en estamentos o utilización conjunta de personal. g) programas conjuntos o coaliciones para planificar e implantar actividades. h) acuerdos escritos para distribuir los resultados, productos, beneficios y comercialización/... entre las universidades y hacia fuera de la misma.
Estandarización	<ul style="list-style-type: none"> - Se mueven en un abanico de menos a más. - A mayor grado de estandarización, más rutinarias son las interacciones entre las universidades.
Importancia	<ul style="list-style-type: none"> - Según sea la relevancia de los miembros, la temática tratada, los recursos aportados, los beneficios obtenidos, etc. - Normalmente, las relaciones importantes son intensas, muy formales y con frecuentes interacciones⁶⁰⁷.
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Es la razón por la que se crean. - Las razones de la colaboración son diversas: fortalecerse ante los cambios, compartir <i>Know-how</i>, ahorro de costes y financiación, ser más competente, etc.⁶⁰⁸
Frecuencia	<ul style="list-style-type: none"> - Grado con el que se producen las interacciones en la red, entre los muchos participantes. - Existe relación directa entre intensidad y frecuencia.
Simetría o reciprocidad	<ul style="list-style-type: none"> - Consiste en el equilibrio entre las interacciones de las universidades (individuos o equipos) implicados.
Voluntariedad	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden variar entre voluntarias o impuestas.
Ámbito de actuación	<ul style="list-style-type: none"> - Geográfico: local, zonal, estatal, regional, internacional. - Funcional: docencia, investigación/... .
Forma Legal	Según el andamiaje legal que adopten ⁶⁰⁹ : <ul style="list-style-type: none"> - Universidades conjuntas. - Inversiones minoritarias. - Asociaciones. - Franquicias. - Licencias. - <i>Outsourcing</i>. - Acuerdos formales. - Acuerdos informales.

Según combinemos las dimensiones señaladas, las redes interuniversitarias se verán más o menos fortalecidas. Estas características deben ser cruzadas con las que vimos anteriormente. El grado de intensidad y la presencia o ausencia en determinadas redes dará lugar a un tipo de red u otro; posibilitará o no el logro de los objetivos, los acuerdos, los procesos, así como los resultados acordados y esperados; garantizará el adecuado funcionamiento de la red, su vigor, la viabilidad y sostenibilidad de la misma.

⁶⁰⁶ Adaptado de Klonglan et al., 1976, y citado por Medina, 2001, op. cit, p. 19, al hablar de la intensidad de las relaciones interorganizativas.

⁶⁰⁷ Así lo señala Hall et al., 1977, 1991, citado por Medina, 2001, op. cit p. 20.

⁶⁰⁸ Véanse los trabajos de Menguzzato y Renau, 1991, tal y como recoge Medina, 2001, op. cit, p. 20.

⁶⁰⁹ Véanse los trabajos de Hermosilla y Solá, 1989; Menguzzato y Renau, 1991; Lynch, 1993; Fernández Sánchez, 1996, citado por Medina, 2001, p. 21.

5 La creación de redes holónicas en las universidades

En este bloque nos vamos a adentrar en un modelo de trabajo en red de la universidad, nuevo, que encierra muy enriquecedoras novedades para dicho trabajo y múltiples beneficios para los objetivos de la red y para las universidades que la configuran. Es un modelo muy emergente y apenas implementado aún en toda su extensión, pero abre muchas posibilidades a las universidades que tengan un cierto recorrido en la colaboración y el trabajo en red, quieran profundizar en el mismo y se comprometan a abordarlo de forma más intensa, estructurada, continuada y exitosa.

Es un modelo inspirado en la ingeniería de fabricación de productos. Los sistemas holónicos de fabricación (*Holanic Manufacturing Systems-HMS*)⁶¹⁰ surgen a principios de 1990 como un nuevo paradigma para la fabricación y han generado gran interés en la academia y en la industria. Botti y Ginet (2002: 10) nos dicen que *“un holón es definido por el consorcio HMS como un bloque de construcción autónomo y cooperativo de un sistema de fabricación para transformar, transportar, almacenar y/o validar información y objetivos físicos”* (Van Leeuwen and Norrie 1997). De forma más descriptiva, Aguayo, et al., (2007: 312), nos ofrecen esta otra definición: *“Un holón es una entidad orientada a un fin como un todo, autónoma, cooperativa, con capacidad de reconfiguración, en la que se integran propiedades de holisticidad y atomicidad como son ser Todo y Parte, Contenido y Continente, Subordinante y Subordinado, Controlador y Controlado, en equilibrio dinámico con el medio ambiente a través del balanceado de la: autonomía, cooperación, mecanismos evolutivos de integración, asertividad y auto-afirmación”*.

El primero en introducir el término fue el filósofo húngaro Koestler (1967). Observó que los organismos vivos y las organizaciones sociales autosuficientes estaban formadas por diferentes unidades fácilmente identificables, que podían estar a su vez, divididas en otras unidades y/o pertenecer a otras unidades mayores. Estas entidades que poseen a la vez las características del todo y de las partes, se denominan holones⁶¹¹.

La palabra *“holón”* está compuesta por dos términos: *“holos”*, del griego, que significa *“totalidad”* y *“on”* del inglés en su aceptación de *“parte”*, es decir, una *“parte dentro de la totalidad”* o como otros autores señalan: *“sistema dentro de sistemas”* o *“procesos dentro de procesos”*.

Surgen cuando las organizaciones evolucionan a configuraciones más horizontales y flexibles; cuando se descentralizan y deben ocuparse de lo que les es más propio, de lo que son más competentes, de su *core business*, externalizando aquello que les genera mucha inversión y les resta tiempo, espacio y eficacia; y la agilidad y flexibilidad que les aporta la aparición de las TIC. Así, Llorente (2000: 14) lo sintetiza diciendo que: *“La estrategia empresarial de tender a quedarse sólo con el core business promueve la aparición de las plantas y organizaciones*

⁶¹⁰ Según Chacón y Rojas, 2006, op. cit, p. 1, los sistemas holónicos de manufacturas, HMS, están basados en una organización distribuida de entidades autónomas e inteligentes denominadas *“holones”* que trabajan de manera cooperante dentro de jerarquías temporales y holarquías, para el logro de objetivos comunes y globales.

⁶¹¹ Así lo señalan los trabajos de: Araúzo, de Benito y del Olmo, 2002, op. cit, p. 722; Sánchez, et al., 1998, op. cit, p. 5; Aguayo, et al, 2002, op. cit, p. 6; Mchugh, 1998, op. cit, p. IX; Torrealba, 2005, op. cit, p. 13; Chacón y Rojas, 2006, op. cit, p. 2.

virtuales, aumentando el establecimiento de las redes holónico-virtuales, destacando las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la información y comunicaciones”, lo que lleva a las empresas a un sistema de producción modular⁶¹².

Desde el campo educativo y universitario, uno de los primeros en hablar de holones es Domínguez, en sus trabajos de 1998, 2000, 2003 y 2004, inspirados a su vez en los de Mchugh, Merli y Wheeler, 1998. Y él mismo los describe de la siguiente forma: “Estas nuevas necesidades de configurar estructuras reticulares, de carácter holónico, obligan a las instituciones que las configuran a reestructurarse internamente. De las estructuras lineales o piramidales, como son las actuales estructuras de una facultad, se deben configurar estructuras holónicas de tipo cefalópodos, en las que intervienen diferentes facultades, campos o especialidades, que permitan un trabajo más interdisciplinar y multidisciplinar” (Domínguez, 2004: 17).

a) Conceptos afines a las redes holónicas universitarias:

Por último, y antes de adentrarnos en lo que sería una red universitaria holónica, vamos a definir una serie de conceptos afines que desarrolló el consorcio HMS, al que antes nos hemos referido, adaptando los términos de Koestler al campo de la fabricación⁶¹³ y que ahora adaptamos al campo de las redes universitarias; se sintetizan en la siguiente Tabla 32.

Tabla 32: Relación de los principales conceptos holónicos. (Elaboración propia)⁶¹⁴.

Holón	Es un nodo de la red, autónomo y cooperativo ⁶¹⁵ . Un holón puede ser parte de otro holón.
Holarquía	Es un conjunto de holones que pueden cooperar para alcanzar un objetivo. Define las reglas y normas básicas para la cooperación de los holones, por lo que limita su autonomía dentro de la red.
Autonomía	Es la capacidad del holón para crear y controlar sus propios planes y estrategias dentro de la red.
Cooperación	Es el proceso por el que un conjunto de holones desarrollan y ejecutan planes mutuamente aceptados.
Sistema de red holónica⁶¹⁶	Es una holarquía que integra y da soporte al conjunto del trabajo en red de las universidades que constituyen cada holón e incluye el diseño, el desarrollo, la validación, etc.
Cualidades holónicas	Son las cualidades de una universidad, departamento, comisión, etc. que hacen de ella un holón. El conjunto mínimo de autonomía y capacidad de cooperación.

⁶¹² Llorente, 2000, op. cit, p. 14, lo explica de esta forma: “Las líneas de montaje reciben subconjuntos o módulos que puedan ser combinados en distintas formas y ser ensamblados en poco tiempo al simplificarse el ensamblaje. Ofrece otras ventajas: una mayor flexibilidad para adaptarse con rapidez a los cambios del mercado, facilita mejor personalización en la composición del producto al poderse ofertar más variantes (más de 1000 combinaciones) en la línea de producción sin que aumenten los costes; se reducen el lead time y el plazo de entrega. Se obtiene una producción más simplificada, mayor productividad y calidad a través de una automatización más sencilla; la línea de fabricación es más corta facilitando su equilibrio y conlleva menor inversión”.

⁶¹³ Véanse a este respecto los trabajos de: Araúzo, de Benito y del Olmo, 2002, op. cit, p. 722; Aguayo, et al., 2002, op. cit, p. 7; Torrealba, 2005, op. cit, págs. 14-15; Sánchez, et al., 1998, op. cit, p. 6; Chacón y Rojas, 2006, op. cit, p. 1.

⁶¹⁴ Dicha tabla está inspirada en los trabajos de Koestler (1971); Sánchez, et al., 1998, op. cit, p. 6; Araúzo, de Benito, del Olmo, 2002, op. cit., p. 722; Aguayo, 2002, op. cit, p. 7; Torrealba, 2005, op. cit, p. 14.; ver también <http://hms.ifw.emi-hannover.de/2002> (Consultada el 23/02/2012).

⁶¹⁵ Ver también Mchugh, Merli y Wheeler, 1998, op. cit., p. 48.

⁶¹⁶ Inspirado en el Sistema de Fabricación Holónico (HMS) que recoge el conjunto de actividades de fabricación, desde el aprovisionamiento y diseño, hasta la producción y comercialización.

b) Las redes holónicas en la universidad

A día de hoy, apenas hay experiencia sobre el funcionamiento real de estas redes holónicas en el trabajo en red de las universidades, que también es muy incipiente. Adentrarse en estas redes exige a las universidades una mayor evolución hacia las nuevas tendencias organizativas, más planas, descentralizadas y flexibles, que les permitan colaborar con otras universidades con mayor rigor y eficacia y de forma altamente comprometida.

En las redes holónicas, las universidades participantes y en las que cada una de ellas configura un holón, que a su vez es un nodo de la red, conforman una holarquía, en la que cada holón, de forma autónoma y cooperativa, interactúa con el resto, para alcanzar un objetivo, definiendo las normas y las tareas que tienen que realizar por cada holón de la red, desde el diseño a la producción del trabajo y la posterior proyección del mismo. Este consorcio de universidades, explicitadas en los diferentes holones, da lugar a una “empresa virtual” que surge del conjunto de los holones y sus interacciones. Lo normal es que a través de cada holón, la universidad comparte con el resto de los holones de la red su competencia básica, aquello en lo que ella es más experta, su *core business* (Figura 32).

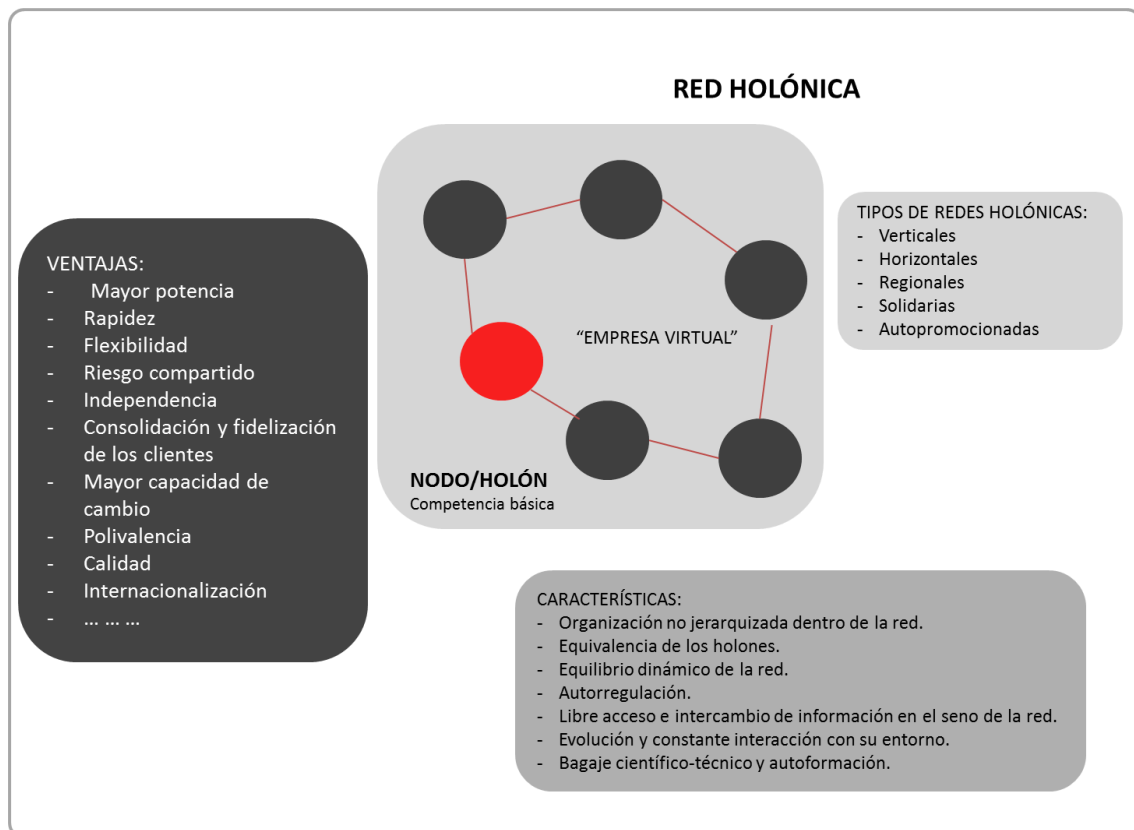


Figura 32: Las redes holónicas entre las universidades (Mchugh, Merli y Wheeler, 1998). (Elaboración propia)⁶¹⁷.

⁶¹⁷ Inspirada en los trabajos y aportaciones de Mchugh, Merli y Wheeler, 1998, op. cit. Araúzo, de Benito y el Olmo, 2002, op. cit, p. 722; Sánchez, et al., 1998, op. cit, p. 5; Aguayo, et al, 2002, op. cit, p. 6; Mchugh, 1998, op. cit, p. IX; Torrealba, 2005, op. cit, p. 13; Chacón y Rojas, 2006 op. cit, p. 2.

Un ejemplo del mundo empresarial sería la empresa Airbus, en la que al fabricar un avión, los diferentes holones, aportan una parte: unos el motor, otros el fuselaje, otras el equipamiento del mobiliario, etc. **Y un ejemplo de red holónica en la universidad**, podría ser la creación de una “*empresa virtual*” para el diseño y el lanzamiento de un máster, en la que los diferentes holones ponen en juego las competencias básicas de sus respectivas universidades: una aporta el conocimiento nuclear del contenido del máster, otra la metodología de enseñanza y aprendizaje, otra su conocimiento en TIC para la virtualización de los contenidos, otra su proceso de gestión, matriculación y seguimiento, otra sus conocimientos de marketing y promoción, etc.

la figura 32 además de esquematizar una red holónica y cómo ésta genera una empresa virtual al unir cada holón con otros holones, nos ofrece una síntesis de sus ventajas, características y tipos de redes holónicas que se pueden originar, que veremos en los próximos apartados.

Además, la fortaleza y competitividad de una universidad, grande o pequeña puede crecer exponencialmente si une sus competencias básicas con otras universidades que tendrán otras, pero que al unirse de forma complementaria y colaborativa, puede afrontar nuevos desarrollos, comparte sinergias, logra proyectos comunes, de manera que se transfiere el conocimiento de unas a otras.

c) Características de las redes holónicas universitarias:

Siguiendo los trabajos de Mchugh, Merli y Wheeler (1998: 13-18) podemos identificar siete características básicas de este tipo de redes (Tabla 33).

Tabla 33: Características básicas de las redes holónicas.

1	Organización no jerarquizada dentro de la red.
2	Equivalencia de holones.
3	Equilibrio dinámico de la red.
4	Autorregulación.
5	Libre acceso e intercambio de información en el seno de la red.
6	Evolución y constante interacción con su entorno.
7	Bagaje científico – técnico y autoformación.

Hemos visto, en las características, que todos los holones son equivalentes, cada uno juega un papel primordial en la red, ninguno se erige en líder. Con el tiempo, y en función del proyecto y

de sus competencias básicas, alguno de los nodos puede ejercer de líder, pero siempre desde la perspectiva del liderazgo colaborativo y distribuido. La red se autorregula; su fortaleza está en el conjunto de la misma; debe evolucionar y adaptarse de continuo; este dinamismo es lo que le otorga credibilidad y eficacia; debe estar atenta a las demandas del entorno y de la sociedad. Es importante el trabajo de la red, pero debemos estar atentos a cómo nos desenvolvemos en ella, qué hacer para aumentar su cohesión y qué formación necesitamos para rendir más y lograr mejores resultados, sin que nada nos frene ni nos lastre.

d) Papel de los nodos o socios holónicos:

En ocasiones los papeles de los diferentes nodos⁶¹⁸ de la red se pueden repartir de la siguiente forma:

1. **Operacional**, aportando una competencia básica al conjunto de red (Op).
2. **Dar apoyo o gestionar procesos** como garantizar la calidad de las universidades, facilitar el uso y funcionamiento de las TIC, dar formación, llevar la contabilidad, etc.
3. **Proveer recursos**: aportando personas, edificios o infraestructuras, maquinaria, coordinar la búsqueda de financiación, etc.
4. **Actuar de integrador**: tiene el papel de dirigir (no mandar) y coordinar todas las actividades, unificando las actuaciones en función de los objetivos trazados en la red holónica.

En la Figura 33, se representa una red holónica y se muestra cómo se puede dar el reparto de los papeles agrupados en las cuatro categorías apuntadas anteriormente, que en la figura aparecen con los números del 1 al 4 sobre el holón se indica el papel que le corresponde (**op**, hace referencia a la parte operacional, a las distintas competencias básicas que aportan los holones, y por ende, sus universidades respectivas, a la red holónica).

⁶¹⁸ Véase Mchugh y otros, 1998, op. cit, p. 38.

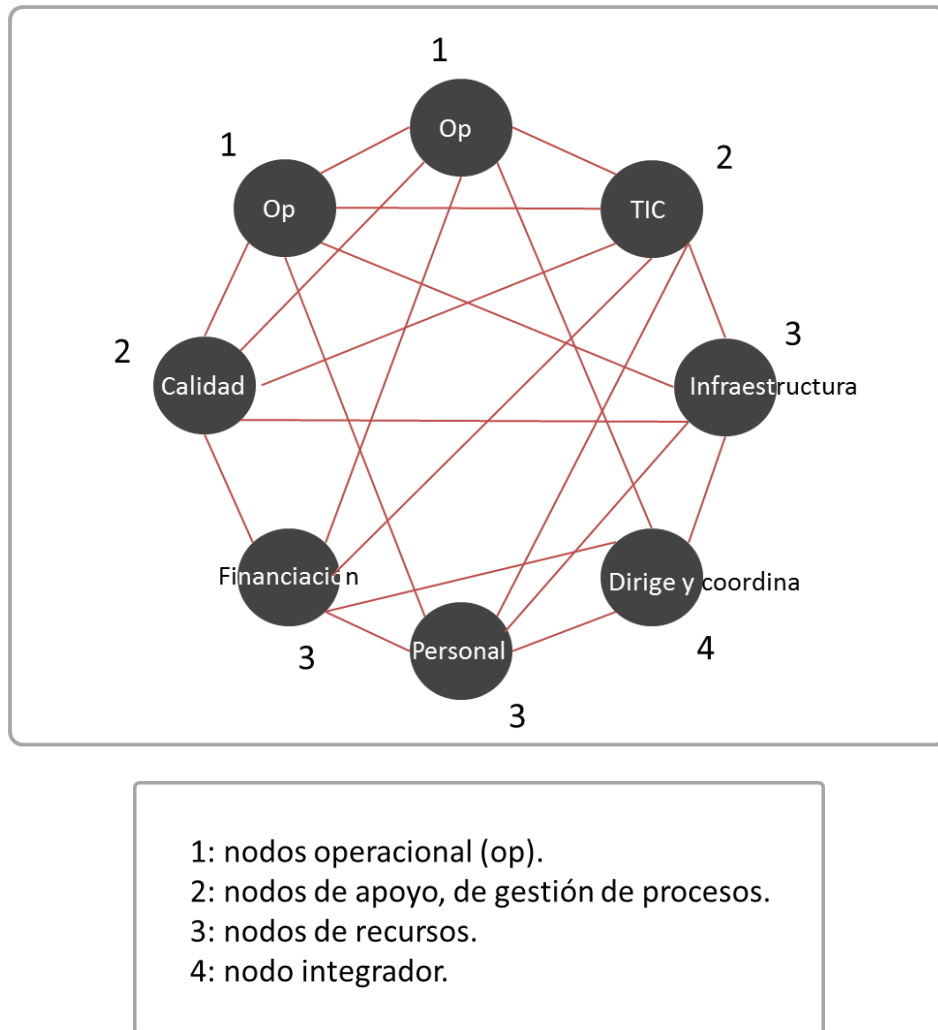


Figura 33: Ejemplo de reparto de papeles entre los holones.
 (Los números hacen referencia a los diferentes tipos señalados). (Elaboración propia).

En otras redes holónicas más homogéneas, los papeles dentro de la holarquía se reparten por igual y todos contribuyen al logro del objetivo, por ejemplo, una red holónica en la que el objetivo sea el de la búsqueda de financiación: cada cual, en su entorno y ámbito de influencia, contribuye a ello y juntos podrían constituir un holón de otra red, a la que se le provee de estos recursos financieros (Figura 34).

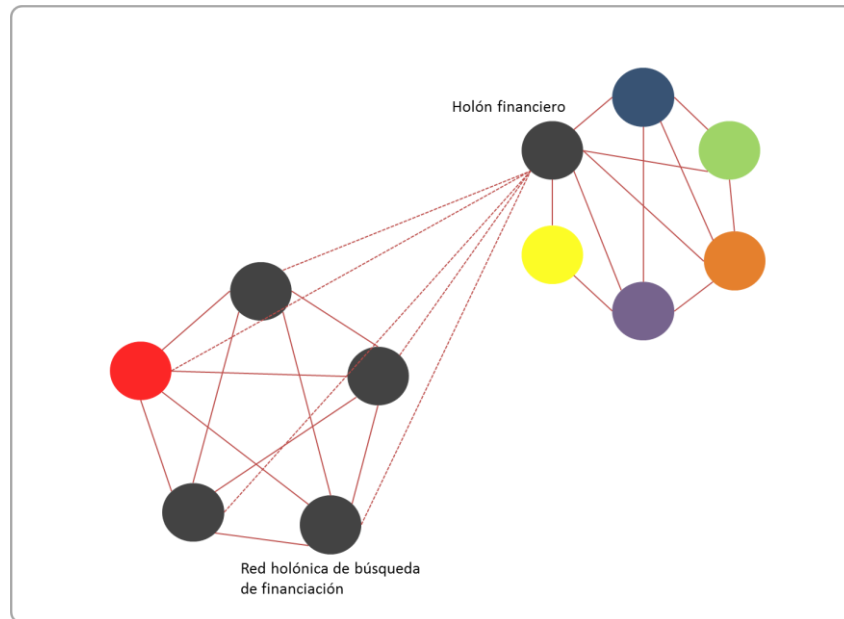


Figura 34: Una red holónica configura un holón de otra red. (Elaboración propia).

e) Tipos de redes holónicas universitarias:

Podemos reconocer, básicamente, los siguientes tipos (Tabla 34):

Tabla 34: Algunos tipos de redes holónicas universitarias.

Tipos de red	Definición
Verticales	Cuando en la holarquía los holones presentan una jerarquización vertical en función de sus competencias o del papel que desempeñan para el logro del objetivo.
Horizontales	Cuando todos los nodos aportan la misma competencia básica.
Regionales	Cuando las universidades de una región forman un consorcio y crean una red holónica para abordar proyectos, elaborar productos o ser más competentes.
Solidarias	Cuando universidades sólidas y potentes acogen a otras más débiles y noveles para fortalecerlas y darles viabilidad. Por ejemplo: universidades de los países desarrollados con universidades de los países en vías de desarrollo.
Autopromocionadas	Cuando universidades aisladas, se juntan a otras y crean una red. Grupos de investigación que se unen a otros holones que garantizan ciertos apoyos, recursos o procesos, asegurando así el logro de los objetivos y conseguirlos con gran excelencia.

f) Ventajas de las redes holónicas universitarias:

Al igual que las organizaciones en red, las redes holónicas comprenden todas las ventajas de las anteriores pero las ordenan y ponderan de forma diferente y entre ellas, algunas presentan ciertas consideraciones. En este sentido, es de señalar que estas redes son más potentes, pueden lograr grandes resultados y múltiples sinergias de la interacción y de la cooperación, muchas veces complementaria, de los holones entre sí, ya que en estas redes, las universidades se ven forzadas a dar lo mejor, con rigor y fuerte compromiso, al igual que el resto de las demás universidades a través de sus holones respectivos. Hay una apuesta clara

por la calidad y máxima eficiencia, por lo que entre todos realizan un control intenso para la detección rápida de errores o para evitarlos, para afrontar los riesgos y para posibilitar los cambios y acometerlos con rapidez. Se llegan a estimar beneficios muy altos, que algunos cifran en el 500% de incremento frente a la competencia⁶¹⁹. Y por último, cabe destacar la polivalencia, pues los productos se pueden adaptar mejor a las necesidades o demandas sociales y pueden dar lugar a otras de su mismo espectro (Tabla 35).

Tabla 35: Ventajas de las redes holónicas universitarias.

Ventajas de la redes holónicas universitarias	
Mayor potencial.	Rapidez.
Flexibilidad.	Riesgos compartidos.
Interdependencia.	Crecimiento rápido.
Altos beneficios.	Menor coste.
Detección rápida de fracasos.	Mayor capacidad para abordar cambios.
Polivalencia.	Mayor calidad.

Finalmente, las redes holónicas requieren una dirección por procesos y no por funciones, pero esto no es un camino fácil, ya que necesitan sistemas de dirección muy flexibles y dotados de gran agilidad. A este aspecto, Mchugh, Merli y Wheeler (1998: 90-92) dicen: que *“dirigir por procesos, en lugar de por funciones, requiere nuevas habilidades que incluyen el liderazgo de actividades por habilidad y el liderazgo de los procesos básicos en función de las competencias básicas. Conservar las habilidades constituye el papel central de los directivos en un nodo holónico”*.

Cada nodo debe tener la habilidad del aprendizaje y para ello hay varias formas de desarrollarlo:

- Transferir personal en el seno de la red.
- Crear redes de conocimiento o
- Nombrar directivos con una sólida base de conocimiento.

El dinamismo y vitalidad de las redes holónicas estriba en que deben evolucionar y para ello deben aprender a innovar. Cada nodo debe y puede ser autodidacta. Y como nos indica Mchugh (1998), a la red holónica, que no puede ser autodidacta, lo que le corresponde es ser autoperfeccionista y autodiferenciadora para competir mejor y lograr el éxito.

6 Factores de éxito y de dificultades en las redes universitarias

Para que las redes universitarias se creen bien y tengan un funcionamiento adecuado y óptimo, deben tener en cuenta algunas condiciones o factores⁶²⁰:

⁶¹⁹ En la universidad este beneficio no es meramente económico, sino que repercute en la calidad de un programa docente, en la competitividad y pertinencia de un máster, o en un servicio eficaz a la sociedad.

⁶²⁰ De forma incipiente y para organizaciones en general, Sebastián, 2000, op. cit, pp. 104-106, señalaba alguna de estas condiciones básicas para el éxito de las redes.

6.1 Factores de éxito:

Aunque algunos son obvios y, en general, todos ellos se derivan de lo expuesto, conviene hacer hincapié en estos factores que condicionan el éxito de las redes universitarias.

1. **Objetivos claros y concretos:**

Es fundamental para poder elaborar un plan de acción conjuntado, percibido por todos como propio y capaz de orientar y focalizar la acción de cada nodo, para hacer el seguimiento del funcionamiento de la red y lograr unos resultados.

2. **Calidad de los participantes:**

Se podría decir que básicamente la calidad de una red difícilmente podrá ser mayor que la calidad de sus miembros e interacciones.

Es clave, por tanto, seleccionar adecuadamente a los miembros de la red, valorar su idoneidad y calidad. Igualmente es necesario tener en cuenta la capacidad, motivación y compromiso que cada uno de los nodos tiene para afrontar el trabajo en la red.

Igualmente es importante tener en cuenta el tamaño y la dispersión de los miembros de la red. Redes muy grandes y dispersas dificultan el trabajo, lo hacen más lento y en ocasiones imposibilitan su funcionamiento y el alcance de los objetivos.

3. **Calidad de las interacciones:**

Es importante que todos los nodos participen y lo hagan de forma responsable y proactiva. Las interacciones entre ellos deben ser de calidad, aportando lo mejor, sin reservas que empobrezcan o dificulten la participación plena. La confianza es clave para afrontar los riesgos que conllevan la interacción y el trabajo en red.

Hay que facilitar que la información y la comunicación llegue a tiempo y lo más explícita y estructurada posible, de forma clara y sintética. Bien sabemos que el exceso de información y su poca estructuración dificultan la comprensión y hacen tediosa la interacción.

4. **Cohesión, consenso, coparticipación:**

Hay que conjuntar la red y para ello es clave que todos se sientan partícipes y artífices de la misma. Las redes son organizaciones horizontales, lo que conlleva un trabajo entre iguales, no jerarquizado, pues todos poseen el mismo rango. Propiciar el consenso es garantizar que todos se sientan involucrados y comprometidos y la red se cohesione para alcanzar los objetivos comunes y pactados.

Cada red traza un plan de acción y su reparto de responsabilidades crea su propia estructura, caracterizada por su funcionalidad, ligereza, flexibilidad, descentralización y horizontalidad. Debe contar con un buen clima que favorezca el trabajo y la interacción.

5. **Coordinación eficiente:**

Según el proyecto y los objetivos trazados, según las competencias de cada uno de los nodos participantes y de aquel o aquellos que convocaron la red, hay que nombrar un coordinador o gestor de la misma. Es una figura clave y determinante en la eficacia y eficiencia de la red. Es más que un simple moderador. Ejerce un liderazgo compartido, distribuyendo funciones y responsabilidades, transformando a cada uno para que vaya más allá de sus posiciones y posibilite el intercambio eficaz y en profundidad. Todos deben sentirse corresponsables en el éxito de la red y han de tomar iniciativas y cumplir con sus responsabilidades diligentemente.

6. **Financiación y recursos:**

No todas las redes tienen la misma financiación o recursos. Hemos visto que el trabajo en red conlleva un ahorro considerable de costes y que muchas de ellas funcionan sin una financiación significativa. Por lo general, cada nodo asume el coste de lo que supone su participación y aporta los recursos necesarios.

Ciertas redes, como, por ejemplo, las de investigación, pueden requerir un aporte financiero significativo y recursos, maquinaria, materia prima, etc. que también pueden originar un alto coste. De ser así, el coordinador de la red debe asumir la función de la búsqueda, diversificación y gestión de la financiación, así como la negociación de la misma. Los demás nodos contribuyen a ello y aportan sus colaboradores y posibles fuentes de financiación.

Con todo, cada vez más, tenemos que tener en cuenta que el trabajo en red comporta tiempo y esfuerzo por parte de cada uno de los nodos. Habrá que contemplar el tiempo, la dedicación de cada uno de los miembros al trabajo en red. Es un trabajo que hay que remunerar e incentivar, poner en nómina y prever en la distribución de su horario de trabajo. ¿Cuánto tiempo, de su jornada, dedica al trabajo en red?

Y por otro lado, al usar las TIC en las redes virtuales, en ocasiones esta infraestructura tecnológica, la gestión de la misma, la licencia del *software* que se utiliza y demás conceptos, pueden necesitar también recursos económicos que habrá que financiar por parte de todos los miembros de la red.

7. **Uso de los resultados:**

Es muy importante que se establezcan consensuadamente unos criterios sobre el uso que se le puede dar a los resultados del trabajo en red, ya sea una publicación, un informe, un curso de formación, el resultado de una investigación, etc.

Debe existir un proceso claro de lo que conviene hacer con dichos resultados y el respeto a la propiedad intelectual y el reparto equitativo de los beneficios que origina, tanto para los individuos que participan, como para sus universidades respectivas.

8. **Beneficios:**

Es también un elemento motivador del trabajo en red. Los participantes y sus respectivas universidades deben percibir de forma clara y nítida que el trabajo de la

red es beneficioso⁶²¹, aporta múltiples sinergias y logra buenos resultados que enriquecen de diversas formas a la universidad: económicamente, prestigio, presencia y visibilidad en otros contextos y territorios, etc. Es motivo de estabilidad, continuidad, productividad y proyección de la red.

Los beneficios son múltiples dado que la cooperación produce muchas sinergias y permite abordar problemas complejos con el concurso de todos los nodos, imposibles de abordar por uno solo. Aunque existe la posibilidad de estos beneficios, éstos no surgen de forma espontánea, ni son ilimitados. Es necesario avanzar más y mejorar en la gestión de las redes. En la actualidad se carece de la experiencia y del conocimiento teórico-práctico necesario y básico para ello, especialmente en el ámbito universitario. Las redes deben estructurarse mejor; clasificar y compartir con sus miembros los objetivos y visiones, así como optimizar su funcionamiento; sólo así se irá mejorando su gestión.

También es necesario mostrar y desarrollar una actitud más allá de la meramente mercantilista. En ocasiones, en el trabajo en redes, en una red se aporta más de lo que se recibe y en otras se recibe más de lo que se da, tal y como señalábamos anteriormente. Esto nos lleva a plantear que no todas las redes son rentables y que dicha rentabilidad la debemos buscar en el conjunto de las redes en las que la universidad concurre.

Para el logro de los beneficios, las redes universitarias deben funcionar bien; para ello hay que propiciar y facilitar la participación de todos, pues la red es un ente de naturaleza participativa. Una participación a todos los niveles, compartiendo información, debatiendo, orientando el proceso y tomando decisiones de forma conjunta. Y además, es preciso realizar un seguimiento de su avance y evolución de forma continua, mediante datos, indicadores y otras acciones. Dicho seguimiento permite no sólo evaluar el funcionamiento de la red, sino además aprender desde la práctica; esto es muy necesario pues queda mucho por aprender de la gestión en red de las universidades.

Además, la participación en redes debe ser beneficiosa para los individuos y los equipos que participan (de docentes, investigadores, gestores de la universidad, PAS, etc.) y para las propias universidades. La participación ha de ser siempre una participación institucional, debe ser la institución universitaria la que delega en sus miembros su participación y los participantes deben transmitir a la universidad el conocimiento adquirido.

Ubieto (2009:24) reconoce la complejidad del trabajo en red porque *“bien orientado, proporciona múltiples beneficios”*. Es pues necesario fundamentarlo y adquirir la experiencia mínima necesaria para avanzar y obtener buenos resultados (Tabla 36).

⁶²¹ Cornella, 2003, op. cit, p. 77, indica que cada persona o empresa, además de aportar recursos, esfuerzos, productos, servicios, etc., busca la obtención de algún beneficio (social o de reconocimiento económico). Así lo señalan también: Díez, 2008, op. cit, pp. 4-5; Ganga y Toro, 2008, op. cit, p. 122.

Tabla 36: Beneficios de las organizaciones en red (Elaboración propia)⁶²².

Tipos	Beneficios
INTERNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Riesgos compartidos y reducción de los mismos. - Mejor y mayor información. - Mejores prácticas. - Fortalecimiento organizativo. - Economía de escala. - Evita duplicidades, economiza esfuerzos. - Genera externalidades.
COMPETITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor capacidad de interlocución y acceso a instituciones y centros de poder. - Influencia en la evolución del sector. - Mejor posicionamiento. - Mayor diferenciación. - Mayor credibilidad y competencia.
ESTRATÉGICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Sinergias. - Transferencia de conocimientos, capacidades, competencia. - Posibilidades de diversificación. - Visión estratégica compartida para abordar proyectos, buenas soluciones y oportunidades. - Uso compartido de recursos.
CREACIÓN DE VÍNCULOS HUMANOS E INSTITUCIONALES ⁶²³	<ul style="list-style-type: none"> - Sostenidos por el conocimiento personal e institucional. - Solidaridad, apoyo, corresponsabilidad. - Empuje a la innovación. - Fortalecimiento mutuo. - Ampliación de relaciones.

9. Conocimiento y capacitación:

El trabajo en red abre las universidades a nuevos escenarios adentrándolas en nuevos espacios que les permiten adquirir nuevos conocimientos y contrastar la solidez y pertinencia de los propios. Al mismo tiempo, el trabajo en las diferentes redes las capacita progresivamente a colaborar con mayor fluidez y eficacia, fortaleciéndolas y proyectándolas a ámbitos mayores, nuevos y diferentes.

En la medida en que las universidades aprendan de otras, se capaciten más en la colaboración y el trabajo en red, modifiquen sus estructuras para facilitar y operativizar mejor dicho quehacer, lograrán un mayor éxito en las diferentes redes en las que tomen parte y obtendrán mayor provecho de las nuevas redes a las que se incorporen. Se da el salto así de la organización que aprende al aprendizaje en red⁶²⁴ y de ahí al aprendizaje colectivo⁶²⁵.

⁶²² Inspirada en Harrigan (1992) al señalar la ventaja del trabajo cooperativo y citado por Durand, Masera y Pujada, 2003, op. cit, p. 3; también en Ganga y Toro, 2008, op. cit, pp. 122-123; Diez, 2008, op. cit, pp. 4-5; también Moreno, 2009, op. cit, pp. 77-78, habla de los beneficios de integrarse o estimularse en redes; Bernal-Meza y Masera, 2010, op. cit, p. 115, hablan igualmente de beneficios múltiples al cooperar las universidades entre sí.

⁶²³ Este tipo de beneficios lo añade Bernal-Meza y Masera, 2010, op. cit, p. 116.

⁶²⁴ Ya en 1996, Powell et al., aportaban el salto del concepto de *learning organization* al de *learning network* y de ahí al aprendizaje colectivo, *collective learning*, desarrollado por Lawson y Lorenz, 1999.

⁶²⁵ Podríamos retomar los trabajos de Max Miker, y de Klaus Eder, 1985, 1999, y los de Habermas, tal y como sugiere Pelfini, 2007, op. cit, pp. 75-89, él indica que los “procesos de aprendizaje colectivo consisten fundamentalmente en la adquisición y en el desarrollo de competencias socio-morales en un colectivo determinado: sintéticamente, la ampliación de la percepción y de la construcción de valores; la capacidad de asumir responsabilidades y de plantear normas en forma deliberativa y de traducir estas capacidades en acciones y modificaciones concretas del comportamiento”; y por su parte, Gore y Vázquez, 2003, op. cit, p. 7, citando a Wenger indican que “la posibilidad de supervivencia de una organización está dada por su capacidad para diseñarse a sí misma como un sistema social de aprendizaje”.

10. Su caducidad o permanencia:

Es éste también un factor crítico del éxito de las redes, su carácter transitorio las hace sostenibles, pues existen y perduran en la medida en que son eficientes y logran objetivos comunes y si no, terminan, desaparecen o se transforman en otras redes, modificando algunos de sus miembros o no, cambiando la interacción y los objetivos, introduciendo nuevos recursos y metodologías de trabajo. Así se liberan de todo lastre y no se perpetúan si no es necesario o han cumplido con su misión, lo cual flexibiliza y da viabilidad al trabajo en red.

11. No participar de forma indiscriminada:

Las universidades deben regular mínimamente en qué redes quieren estar y participar activamente y cómo facilitar el acceso a las mismas y en qué redes no conviene estar por no ser prioritarias o para no dispersar fuerzas.

En algunas universidades empieza a existir un servicio de apoyo al trabajo en red, a través del cual se canaliza y facilita la incorporación y el desenvolverse en las mismas. Tienen una mínima infraestructura (personas, recursos materiales y económicos) para gestionar el proceso de participación en las redes, tomando conciencia la universidad de origen de quiénes y en qué redes participan sus miembros, apoyándolas con los recursos que necesitan y tratando de canalizar al interior de la universidad lo aprendido o los productos generados en las diferentes redes.

6.2 Dificultades de las redes interuniversitarias

El trabajo en red de las universidades no está exento de dificultades. A lo largo de todo el proceso de creación, implementación, desarrollo y vida útil de la red interorganizativa se pueden ir presentando dificultades que hay que tener en cuenta y prevenirlas, y que hay que resolver, en el caso de que originen conflictos o mermen el trabajo de la red.

1. Al constituir la red:

- El no tener claro los objetivos que se deben alcanzar, ni los resultados esperados. El que sean unos objetivos vagamente definidos o excesivamente ambiciosos en función de los medios y agentes participantes. Pueden dispersar el trabajo, fragmentarlo o desmotivarlo.
- Las asimetrías⁶²⁶ de los nodos participantes. Si las universidades miembros de una red y sus representantes son excesivamente asimétricos, la red puede perder interés o, al quedar descompensada, pierde la horizontalidad y el trabajo entre pares (entre iguales) originándose dependencias. Conviene cuidar la cohesión y la complementariedad.

⁶²⁶ Véase los trabajos de Sebastián, 2000, op. cit, p. 103; González Alvarado, 2008, op. cit, p. 23

- La heterogeneidad ⁶²⁷ de los miembros, si es excesiva y se da mucha diferencia entre los nodos. Todo dependerá también de los objetivos trazados. En las redes de innovación, la heterogeneidad es positiva y deseable, en ellas se propicia un trabajo más interdisciplinar. En ocasiones, demasiada heterogeneidad dispersa, confluyen excesivos intereses y sensibilidades que pueden desdibujar los objetivos consensuados, debilitar la cohesión y disminuir el compromiso.
- Se debe contar con el tiempo y el espacio necesario para labrar una visión común y organizar el trabajo. La lentitud o precipitación en esta fase de constitución de la red, en el crear lazos y proyectar el trabajo, puede condicionar el funcionamiento posterior de la red.
- Si la red está muy dispersa, territorialmente hablando, como suele ser el caso de las redes internacionales, pueden surgir dificultades por la diversidad cultural, lingüística, por la lentitud de las interacciones, etc.
- Las universidades necesitan una estructura flexible capaz de adaptarse a la dinámica de la red y a los proyectos en los que participa ⁶²⁸.

2. En el funcionamiento de la red:

- Puede ocurrir que tengan dificultad de acceso y uso de la tecnología necesaria para el trabajo, la comunicación y el conocimiento. Habría que asesorar y formar en el uso de las diferentes herramientas que se utilizan para el trabajo en la red, de forma que todos posean la competencia tecnológica requerida.
- El clima de la red se puede deteriorar, por lo que se debe estar atento al mismo, motivando, solucionando los conflictos que pueden aparecer, facilitando las interacciones de todos, fortaleciendo la confianza mutua y la cohesión.
- Vigilar que las redes no compitan entre sí, o que no se participe en ellas con el nivel y la frecuencia requerida.
- Un momento crítico de dificultad puede ocurrir cuando uno de los nodos cae y deja de participar en la red y cuando se incorporan nodos nuevos. Si un nodo cae, habrá que analizar las causas y sus implicaciones en el trabajo de la red. Y si se incorporan nodos nuevos, hay que acompañarlos y clarificar con ellos los objetivos, las normas y valores consensuados en la red, los protocolos que deben seguir en las interacciones y posibilitar el conocimiento mutuo con el resto de nodos que integran la red.
- El papel del gestor de la red: es aquel nodo en el que todos han delegado el liderazgo y que debe animar, coordinar, dinamizar y dirigir la red hacia los objetivos pactados. Debe ejercer adecuadamente su labor, compartiendo y distribuyendo su liderazgo, transformando y animando a todos en función de los objetivos y procesos consensuados.
- La información debe estar bien estructurada y canalizada, que fluya por la red, que llegue a todos, que tenga la calidad que requiere el trabajo. La falta de información o

⁶²⁷ Ver Sebastián, 2000, op. cit, p. 103.

⁶²⁸ Durand, Masera y Pujadas, 2003, op. cit, p. 3, citando a Kelly, 1999, insisten en que en la universidad como organización, esta tarea, implica modificar no sólo su estructura sino la cultura de la universidad.

que ésta sea incompleta o que no llegue a todos a la velocidad requerida y a tiempo, es fuente de conflicto y dificulta el trabajo de la red.

- El cansancio, el exceso de trabajo, la duración del mismo, la disminución del compromiso inicial dificulta la dinámica de la red. Hay que evitar las reiteraciones, duplicidades, la excesiva información. Se debe procurar que las comunicaciones sean sintéticas, breves y claras.
- El trabajo en red requiere dedicación y ésta debe estar contemplada. Si la participación queda en el ámbito de la voluntariedad, puede dificultar el compromiso a medio y largo plazo. Para evitar dificultades, las personas o equipos participantes deben contar con un tiempo de su jornada diaria o semanal, para realizar este trabajo en red y dicha dedicación debe ser remunerada, valorada e incentivada.
- Para no tener conflictos debe repasarse la flexibilidad horaria de los profesionales, sus funciones y las competencias necesarias⁶²⁹ para que la red logre sus objetivos con agilidad.

7 Otras exigencias que conlleva el trabajo en red de las universidades

Existen muchos programas que impulsan la creación de redes y muchas instituciones universitarias vienen participando en redes ya creadas o que impulsan ellas. No existe un camino único para su constitución y desarrollo, así como para su análisis y evaluación⁶³⁰ sobre lo que acontece en ellas y en cómo las podemos optimizar, fortalecer y mejorar. Empiezan a aparecer algunos estudios e investigaciones sobre los criterios e indicadores que permitan conocer en profundidad los aspectos más relevantes y más influyentes en la constitución y el funcionamiento más eficaz y eficiente de las distintas redes.

Al analizar las redes, podríamos tener en cuenta tres ejes importantes:

- a) **Naturaleza y constitución:** consistiría en analizar los aspectos que la crearon y sus propiedades intrínsecas, identidad, finalidad, grado de cohesión, expectativas, intereses, número de participantes, implicación y compromiso, etc.
- b) **Desarrollo y dinámica:** habría que analizar el funcionamiento de la red, su organización y estructura, grado de participación y sus interacciones, los procesos que se siguen, etc.
- c) **Resultados e impactos:** se trata de evaluar los resultados alcanzados, lo que la red ha producido, aquello que es tangible o no.

Además, dos aspectos que merecen especial atención en este contexto son los cambios que deben producirse en la cultura organizativa de las universidades y en el ejercicio del liderazgo en éstas y en las redes que crean o participan.

⁶²⁹ Véase Gordó, 2010, op. cit, págs. 31 y 36.

⁶³⁰ Véanse a este respecto los trabajos y aportaciones realizadas por Sebastián, 2000, op. cit, págs. 105-109; Louffat, 2004, op. cit, pp. 103-126.

7.1 Cambio en la cultura organizativa de las universidades

Para que sea posible el trabajo en red y, por tanto, la colaboración entre universidades, es necesario que en cada una de ellas se produzca un significativo cambio cultural. Algunos identifican este cambio como uno de los más importantes que debe afrontar la universidad⁶³¹ para emprender con flexibilidad nuevos proyectos y acciones, colaborando con otras universidades, con el entorno y la sociedad, con las empresas, los gobiernos, los centros de I+D+i, los centros de investigación, etc. Así pueden formar redes altamente eficaces y eficientes.

El cambio conlleva una evolución de las estructuras piramidales y rígidas, más clásicas, a las nuevas y emergentes de la estructura trébol e hipertrébol, mediante la cual se crea un núcleo central reforzado, alta dirección, que vela por el desarrollo de toda la universidad con visión estratégica⁶³², se externaliza el trabajo no esencial (*outsourcing*), se cuenta con fuerza de trabajo flexible y se implica a los clientes. Simultáneamente hay que adentrarse en las organizaciones horizontales que aplanan y descentralizan la estructura tradicional y en las organizaciones que aprenden fortaleciendo con ellas sus competencias básicas, adquiriendo una visión compartida, gestionando el conocimiento personal e institucional, mayor aprendizaje en equipo y sistematización del mismo. Y de ahí, adquirir mayor flexibilidad, apertura y autonomía para propiciar el trabajo colaborativo en red propio de las organizaciones en red.

Muchas universidades, de forma más o menos decidida, van iniciando el proceso de transformación a modelos en red. Además las universidades actúan como nodos de una red, colaborando con otras y con el entorno, propiciando internamente la coordinación entre las facultades, próximas en las áreas o equidistantes y creando equipos interdisciplinares. Las universidades se centran más en las personas⁶³³ que, a su vez, han de adoptar un papel más activo en esta nueva organización y construcción cultural, en la que ellos son, a su vez, responsables de su desarrollo profesional y para eso buscan en la universidad un entorno abierto y oportunidades para desarrollar sus conocimientos y habilidades.

La Figura 35 nos ofrece un esquema de los principales roles que el PDI puede adoptar en la universidad y hasta qué punto conoce, tiene experiencia y dispone de la capacitación suficiente para desempeñar estos diferentes roles. Las personas que han de gestionar la universidad y los diferentes departamentos, equipos y redes son docentes universitarios con poca o ninguna formación en gestión, organización y liderazgo. A este respecto, nos debemos

⁶³¹ Así Burbano, 2008, op. cit, p. 3, indica que “*en las universidades es indispensable el trabajo en red para el desarrollo de la investigación, la docencia o el servicio a la sociedad*”.

⁶³² Así lo señalan también Clark, 1998, 2000 y Brunner, 2005, tal y como se indicó en el primer capítulo. Ellos hablan de un núcleo de dirección fortalecido, establecer vínculos con el entorno, diversificar las fuentes de financiación, adquirir un espíritu emprendedor; también lo señalan Durand, Masera y Pujadas, 2003, op. cit, p. 5; Masera et al., 2003, p. 8.

⁶³³ Moreno, 2009, op. cit, p. 65, afirma que “*el elemento fundamental para evolucionar a modelos en red son las personas, de ahí que las teorías del comportamiento organizacional y de recursos humanos estén en el centro del debate*”, y Saratxaga, 2009, op. cit, p. 42, dice al respecto: “*mi idea de organización es, ante todo, un proyecto basado en las personas y en unas nuevas relaciones... nuestra propuesta va contra la cultura empresarial y organizativa establecida... proponemos que la gente trabaje en equipo de verdad, que se comunique, tenga confianza, que sea generosa y acepte y participe en un proyecto común*”.

interpelar: el personal docente-investigador en qué se debe centrar, en qué es competente y qué es esencial para su desarrollo profesional y acreditación; su dimensión docente, su dimensión investigadora y/o su dimensión gestora, administrativa o de liderazgo. Si nos centramos en la competencia de gestión, queda mucho por hacer para que la afronten con éxito, se desenvuelvan adecuadamente y tomen las riendas de las nuevas tendencias organizativas e impulsen el trabajo en red. No habrá cambio si no hay formación específica en este campo y si no propiciamos también el acompañamiento necesario⁶³⁴.



Figura 35: Competencias del personal docente-investigador universitario (Elaboración propia)⁶³⁵.

Concepto de cultura organizativa en las universidades.

Podemos definir cultura, siguiendo la Enciclopedia Británica (2000), que la expresa como *“ese todo complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualquier otra capacidad y hábito que adquiere el hombre como miembro de una sociedad”*. La cultura más que un concepto estático, es algo dinámico y práctico que condiciona e influye en el comportamiento de los individuos y en su actuación y desempeño en las instituciones. Así, Anca y Vázquez (2005: 109) indican que *“las personas dentro de una organización necesitan, en el contexto competitivo actual, desarrollar competencias culturales que les permitan aprender a comunicar, negociar, comprometerse y entender los valores y visiones generales de los otros”*, máxime hoy que estamos inmersos en un mundo global, plural y diverso.

⁶³⁴ En el VI Congreso CIOIE, Granada, 2000, Oliver, p. 2961 avanzaba ya al respecto: *“para conseguir que la universidad se convierta en una organización que aprende es necesario diseñar e implementar planes de formación institucionalizados en organización y gestión para toda la comunidad universitaria, especialmente, para los responsables de las áreas de gestión. La actual situación es fruto del desconocimiento de la trascendencia de la gestión institucional como artífice del propio éxito institucional”*; y otros autores como Torràs, Armengol y Castro en el VII Congreso de la CIOIE, San Sebastián, 2002, p. 9, abogaban por la profesionalización de algunos aspectos de la gestión universitaria: *“Ciertos cargos deben ser ocupados por expertos en gestión institucional ya que no parece adecuado que los académicos se encarguen de la gestión de la vida universitaria. A este respecto señala uno de los expertos: Se debía fomentar o establecer una gestión profesionalizada de la universidad en los asuntos económicos y organizacionales”*.

⁶³⁵ Inspirado en Torres, 1998, op. cit, p. 817; y en Castro, 2006, op. cit, pp. 33-35.

Las universidades, para ser capaces de innovar, crecer y trabajar en red, necesitan adaptarse a la diversidad de sus miembros, los que le son propios y los que provienen de otros nodos externos de las universidades que colaboran en la red, que a su vez deben aprender, enseñar, compartir y generar los rudimentos culturales que les permitan funcionar de forma coherente y cohesionada y en los que la diversidad quede integrada satisfactoriamente y sea un enriquecimiento para la red y las propias universidades miembros⁶³⁶.

Gordó (2010: 48) coincide en que hay poco acuerdo al definir la cultura organizativa e identifica dos tendencias:

- Los que piensan que la cultura organizacional es una variable más que debemos analizar, como podría ser el clima, las estructuras, etc..
- Y los que opinan que las organizaciones, en nuestro caso, las universidades en sí, son cultura, están en el todo. Quirós (2000: 327 y 333) dice: *“las organizaciones son en sí mismas, fenómenos productivos de la cultura”* en los que la cultura no es una variable sino una metáfora para definir la organización, lo que pasa por dentro de ella, su forma de estructurarse, relacionarse, proyectarse son manifestaciones culturales⁶³⁷.

Tipos de cultura:

De forma sintética, podemos identificar los siguientes tipos de culturas organizativas que se dan en las instituciones educativas y por ende, en la universidad⁶³⁸ (Tabla 37).

Tabla 37: Tipos de cultura (Elaboración propia).

Tipos de cultura	Autores	Descripción
Individualista		- Aquella que responde a intereses individuales.
Fragmentada o balcanizada	Hargreaves, 1993 Armengol, 2001	- Aquella en la que las actuaciones responden a intereses de grupos (departamentos, grupos de investigación...).
Institucionalizada ⁶³⁹	Hargreaves, 1993 Bolívar, 2000 Armengol, 2001	- Aquella que emana de las directrices y líneas marcadas por el equipo directivo y han sido asumidas por el resto. - El que los proyectos se asuman sin haberlos compartido ni interiorizado, dificulta su desarrollo.
Colaborativa		- El comportamiento organizativo resulta del aprendizaje colectivo de la universidad.
Del aprendizaje en red	Gordó, 2010	- Cuando la red, a partir del conocimiento adquirido en su proceso de aprendizaje, obtiene capacidad de influir sobre el comportamiento de las universidades que la integran.

Toda universidad y red debe saber, en función de sus estrategias y objetivos, qué tipo de cultura procurar como sustrato de su actuación.

⁶³⁶ Así, Gordó, 2010, op. cit, p.49, afirma que *“las interacciones con el entorno también son procesos capaces de transformar las manifestaciones culturales de la organización, su manera de hacer...”*.

⁶³⁷ Bolívar, 2000, op. cit, p. 133, dice igualmente, respecto a la cultura, que es: *“un conjunto de normas, valores, creencias y asunciones que, fruto de la interacción y negociación entre los miembros, dan lugar a cómo se hacen las cosas”*.

⁶³⁸ Existe un gran acuerdo, por parte de los diferentes autores, a este respecto. Ver el trabajo realizado por Gordó, 2010, op. cit. pp. 50-52.

⁶³⁹ También llamada colegialidad artificial (Hargreaves); colegialidad forzada (Bolívar) y de coordinación (Armengol).

La cultura se puede manifestar con elementos intangibles, que son difíciles de medir, como podrían ser los valores, la filosofía y la ideología; los elementos tangibles los podemos encontrar en expresiones verbales, visuales o de comportamiento⁶⁴⁰.

Algunas claves de lo que comporta el cambio cultural de la universidad en red:

1. La red tiene identidad propia. En su seno, sus miembros comparten valores, significados y objetivos para avanzar conjuntamente.
2. El mero intercambio de información y colaborar para conseguir un objetivo no garantiza la existencia de la red. La red aprende por ella misma, interaccionando. De esa interacción, surgen nuevos objetivos compartidos. Es así como se rompe la linealidad del proceso⁶⁴¹.
3. La estructura organizativa es descentralizada, horizontal. Cualquier nodo de la red puede iniciar la acción. La red debe permitir este movimiento cíclico.
4. La comunicación es horizontal y se da entre “pares”. Los nodos actúan de forma autónoma e interdependiente.
5. La toma de decisiones también se hace en el interior de la red y de forma consensuada, que es la forma más eficaz. Ramos (2008: 107) nos ofrece el siguiente cuadro sobre la eficacia de la toma de decisiones (Tabla 38)

Tabla 38: Eficacia de la toma de decisiones (Ramos, 2008).

	PARTICIPACIÓN	VINCULACIÓN	SATISFACCIÓN
UNANIMIDAD	Media	Alta	Media
IMPOSICIÓN	Nula	Baja	Baja
DEMOCRACIA	Media	Depende	Depende
CONSENSO	Alta	Alta	Alta

6. Descentralización del poder. Del jefe al líder y un ejercicio del liderazgo compartido, distribuido y transformador.
7. Pasar del control a la confianza.
8. Propiciar una gestión basada en las personas, en sus competencias y en su diversidad.
9. Los miembros de la red adoptan un carácter de apertura al entorno y a otras universidades y un espíritu emprendedor, que posibilita la innovación.
10. Aprender de sus interacciones. La red tiene mecanismos o procesos para crear, compartir, difundir y usar el conocimiento, que a su vez, permita el aprendizaje en red⁶⁴².

⁶⁴⁰ Gordó, 2010, op. cit, pp. 52-53, cita a Beare, Caldwell y Millican, 1992, p. 225, para clasificar las manifestaciones culturales.

⁶⁴¹ Véase Gordó, 2010, op. cit, p. 18; Cornellá, 2000, op. cit, p. 289.

⁶⁴² Que los mecanismos, procesos y herramientas de la red no la hagan perder su apertura, su flexibilidad, su capacidad innovadora, tal y como señala Saratxaga, 2009, op. cit, p. 42: “desde hace décadas son herramientas antiprocetos y antiprocedimientos, porque estas herramientas matan la creatividad de las personas”.

Por muy bien que funcione la universidad, no se avanzará si sus miembros no aceptan el cambio, es decir, si no aceptan cambiar la manera de hacer las cosas y, en definitiva, avanzar hacia el autogobierno y de ahí surgen las redes/... para enhebrar el quehacer personal e institucional de la universidad y avanzar en el autogobierno de las mismas⁶⁴³.

En definitiva, en las universidades se observa que las formas organizativas tradicionales la limitan y merman mucho, en múltiples direcciones y proyectos, imposibilitándole o ralentizando excesivamente su proceso de cambio; les impide poner en valor su conocimiento interno y el que pudieran adquirir de la colaboración con otros, las sinergias del trabajo individual y colectivo con otros, compartiendo una misma visión, misión, valores, metas y criterios de actuación.

En la Figura 36 se ofrece un esquema de cómo influye la cultura en las diferentes niveles de la organización, según sea la alta dirección, los mandos intermedios o la parte más operacional, es decir, los empleados.

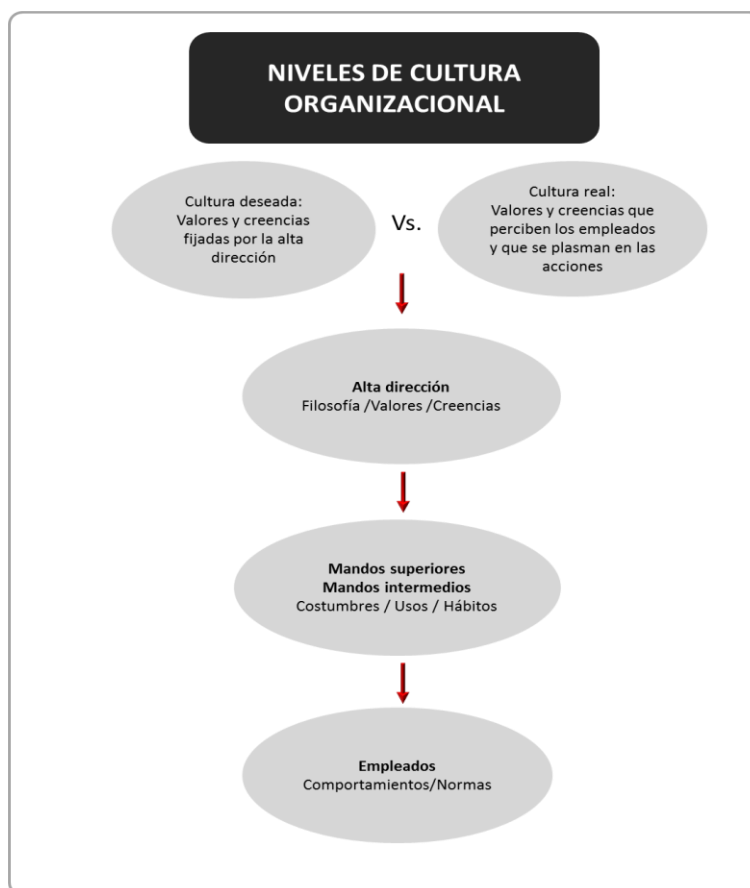


Figura 36: Influencia de la cultura en los diferentes niveles de la organización. (Gasalla, 2009: 89)

7.2 El ejercicio del liderazgo en las universidades y redes interuniversitarias

No resulta fácil el ejercicio del liderazgo en la universidad, cuando sus estructuras son rígidas y sujetas a mucha normativa y controles que le restan autonomía y frescura.

⁶⁴³ Véase Blanco y Gomà, 2002, op. cit, p. 17.

Si progresivamente se van adentrando en las nuevas estructuras organizativas en red y dan pasos firmes hacia la organización en red, el liderazgo que deben implantar sería en la línea de un liderazgo transformador, consensuado y compartido.

El papel del líder transformador⁶⁴⁴ en la universidad es el que estimula el clima de colegialidad, no asamblearia sino participativa, responsable y comprometida; contribuye al desarrollo profesional de las personas y equipos e incrementa la capacidad de la universidad y de la red para resolver problemas (Bolívar 2010: 29).

En la red debe ser de igual forma. En cuanto líder transformador construye una visión colectiva, crea cultura colaborativa y de aprendizaje en red y provee de apoyo y recursos a los miembros de la red. Tal y como señala Gordó (2010: 119) al hablar del liderazgo en las “organizaciones-red”, dice: *“El liderazgo es la influencia que un miembro del grupo ejerce sobre los otros con capacidad transformadora sobre sus percepciones, expectativas o modelos mentales, de manera que se produce un cambio de comportamiento”*⁶⁴⁵. Con todo, en el interior de la red el liderazgo es además, compartido y distribuido, pues se realiza un trabajo entre “pares”, en el que cada nodo es receptor y emisor, e interactúa con el resto en igualdad de condiciones, de forma proactiva. Todos los nodos participan en el ejercicio del liderazgo y de forma especial el nodo en quien todos han depositado la confianza y la responsabilidad de dinamizar el trabajo (el gestor, moderador o coordinador de la red).

Una tendencia fundamental que se debe tener en cuenta en la universidad y en la red es que el líder ha de cuidar y atender a las personas y sus relaciones⁶⁴⁶.

Por último, conviene señalar, que es muy importante desplegar un liderazgo distribuido⁶⁴⁷ dentro de la red, y también en la universidad más plana y descentralizada, de forma que responsabilice a cada miembro de la red, a que se configure en una estructura nodal que relacione y potencie ideas, simplifique esfuerzos y costes, enriquezca el proyecto, con una visión y cultura común, que impulse así la innovación a lo largo de todo el trabajo y duración de la red.

⁶⁴⁴ Liderazgo transformador: así lo señala Gairín, 2009, op. cit, p. 25, Harris, 2008; también Leithwood, 1994, tal y como recoge y explica Bolívar, 2010, op. cit, pp. 13 y 29; Burns, 1978, citado por Yukl, 2008, op. cit, p. 260, ha influido mucho en su estudio y lo contrastó con el liderazgo transformacional: *“el liderazgo transformador apela a los valores morales de los seguidores en un intento de aumentar su concienciación sobre cuestiones éticas y de movilizar sus energías y recursos para reformar las instituciones. El liderazgo transaccional motiva a los seguidores apelando a sus intereses egoístas e intercambiando beneficios”*.

⁶⁴⁵ Gordó, 2010, op. cit, pp. 119-220 añade: *“conviene no confundir el liderazgo con la acción directiva. Si bien no hay acción directiva sin liderazgo, la acción directiva va más allá. Aspectos como la gestión de la información, el diseño de estructuras y la conceptualización de estrategias, propios de la acción directiva, se escapan de ese espacio de relaciones personales en el que se mueve el concepto de liderazgo”*.

⁶⁴⁶ Koldo Saratxaga, 2009, p. 22; Waite, 2008, op. cit, p. 49.

⁶⁴⁷ Liderazgo distribuido: Hopkins et al., 1994, Harris, 2004, Timperley, 2005, Hopkins y Harris, 1997, West et al., 2000, en Trujillo, Hirojo, Cáceres, Aznar y Raso, 2010, op. cit, p. 108; Bernal, 2008, op. cit, p. 151, indica que hay que diferenciar *“el liderazgo del director pues sus competencias se deben desarrollar en los profesores y otros miembros de la comunidad educativa”*, en la línea que propugna el liderazgo distribuido, así debería suceder igualmente en la universidad, departamentos o redes.

8 El trabajo en red de las universidades. Etapas para construir una red universitaria.

Después de todo lo expuesto y analizado sobre la evolución de las estructuras organizativas de la universidad para que posibiliten y faciliten un trabajo más colaborativo y en red hacia dentro y hacia fuera de la misma y revisar con detenimiento las condiciones previas para el trabajo en red de la universidades; las capacidades necesarias; las modalidades de participación; las características más relevantes y las más básicas de estas redes; su clasificación y tipología los factores conducentes al éxito; sus dificultades y evaluación; el cambio de cultura que comportan y el ejercicio de liderazgo que requieren, quedan por exponer los pasos que tienen que dar para crear una red y qué etapas se pueden reconocer en su construcción, vida, así como qué continuidad tiene dicho trabajo en red.

Existen múltiples propuestas sobre las diferentes etapas que constituyen la vida de una red. Con todo, no debemos caer en la tentación de prescribir cómo una red debe actuar, formalizar su estructura y funcionamiento. La red, cada red, ha de combinar adecuadamente su autonomía e interdependencia y trazar su propio camino, siendo consciente de su punto de partida, del recorrido que se quiere marcar y de los objetivos que de forma consensuada quiere perseguir.

Los miembros que configuran y participan en la red deben definir el grado en que cumplen todas y cada una de las características comunes y básicas de las redes, es decir, por ejemplo, deberán definir su tamaño; la dispersión; homogeneidad; la información que aportan y estructuran; la flexibilidad, confianza y reciprocidad que se desea y espera; etc.

Moreno (2009: 83) propone que cada miembro y universidad respectiva, antes de introducirse en una red, ya sea para crearla o para participar en una ya existente, realice un autodiagnóstico de cómo su organización puede conectarse adecuadamente y qué recursos deberán dedicar a la red. Él señala entre otros, el tamaño de la organización, uso de las TIC, conocimiento y experiencia del trabajo en red y lo que comporta, el ámbito y tamaño de la red, etc.

Además, Casellas (2003: 8), señala algunas fases y etapas para la construcción de una red que a continuación adecuamos para la creación de redes universitarias. Siguen el camino ya analizado en la parte de fundamentación, expuesta anteriormente, en la que se indicaba que las universidades han de mirarse unas a otras, asociarse, establecer convenios y alianzas y abrirse al trabajo en red. Veamos de forma breve estas fases y etapas, que cada universidad reconocerá o no de forma libre y autónoma (Tabla 39):

Tabla 39: Etapas para construir una red universitaria (Elaboración propia)⁶⁴⁸.

FASE A: Adquirir una cierta identidad común	
1. Etapa de identificación	Cuando algunas universidades toman conciencia de la existencia de otras que en un mismo territorio o ámbito y que además comparten unos mismos valores, principios, formas de hacer, etc. Ejemplo: Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe.
2. Etapa de reconocimiento	Cuando dichas universidades dedican tiempo y recursos para conocerse mejor, comparten información y la estructuran para facilitar el conocimiento. Ejemplo: Red AIUL (Asociación Internacional Universidades La Salle)
3. Etapa de asociación	Cuando se descubran nuevas y más profundas afinidades, coincidencias, valores proyectos, competencias, etc. Ejemplo: Red Talloires.
FASE B: Corresponder acometiendo acciones comunes	
4. Etapa de intercambio	Cada universidad comparte información y conocimiento sin abordar aún procesos conjuntos.
5. Etapa de colaboración	Cuando acometen proyectos conjuntos. Es decir, cuando deciden trabajar en red y lo operativizan.
6. Etapa de gestión conjunta	Afrontan proyectos conjuntos y los implementan.

B CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO ORGANIZATIVO EN LAS REDES INTER O INTRAUNIVERSITARIAS.

Creación y gestión del conocimiento organizativo en la universidad.

Es muy importante que las universidades aprovechen su conocimiento en general y, en lo que nos ocupa, sobre su organización y estructura, así como sobre el modo de trabajar en red, hacia dentro y hacia fuera de ellas.

La creación y gestión de conocimiento conlleva dos movimientos que se han de simultanear o alternar como son la obtención del mismo y su posterior aplicación. En cuanto al primero, puede generarse de tres formas como indica Rojas (2006: 51): *“ya se en términos de creación pura, o de su obtención sistematizada y adaptación de fuentes externas, usualmente conocida como investigación”*.

En plena sociedad del conocimiento, las universidades deben gestionar su conocimiento y el compartido y/o generado en las redes en las que participa. Para ello, como el resto de las organizaciones, tal y como señala la AECA⁶⁴⁹ (2004: 11): *“ha de aprender cómo se crea, desarrolla, mide y, en suma, gestiona el conocimiento que poseen o que existe y reside en las mismas o, en otras palabras, los intangibles en que ésta se concreta, sea cual fuere también su categoría”*.

Y como bien se sabe, el conocimiento se encarna en las personas y de ahí el valor que hoy en día tienen las personas en las organizaciones. Las universidades deben tener en cuenta, a las personas, sus conocimientos, experiencia y valores, y gestionar considerándolas tal y como indican las corrientes más emergentes y actuales de las organizaciones y estructuras

⁶⁴⁸ Inspirada en Caselles, 2003, op. cit, pp. 8 y 9, que a su vez cita a De la Riva y Moreno (2002); Forni (2002); Mires (1999); Romero (2002).

⁶⁴⁹ AECA: Agencia Española de Contabilidad y Administración de Empresa.

organizativas. Las universidades deben instrumentalizar este conocimiento que las personas poseen y desarrollan, a través de procesos de aprendizaje, en la línea de las organizaciones inteligentes, capaces de aprender y evolucionar y desde los modelos de organizaciones hipertexto, en red y virtuales.

Se abordará en primer lugar la importancia que se concede hoy al conocimiento, inmersos en la nueva sociedad y economía del conocimiento; los valores tangibles e intangibles de las organizaciones/universidades; la clasificación y conceptualización del mismo; las fuentes que lo propician en la universidad; diferencias entre datos, información y conocimiento; proceso de creación de valor a través del conocimiento, tipos y creación del mismo y el capital intelectual.

A continuación, en segundo lugar, se estudiará el estado actual de la gestión del conocimiento en las universidades, su conceptualización e incidencias, el proceso que se sigue para lograrlo, modelos o estrategias para su generación, así como la dirección del conocimiento. Se finalizará revisando los rasgos principales de las redes de conocimiento en la universidad, que complementan y especifican, en este nuevo tipo, lo ya expuesto sobre las redes a lo largo del presente capítulo sobre el trabajo en red de las universidades.

9 El conocimiento, sus fuentes, tipos y creación

En el contexto de las organizaciones y dadas las pretensiones del presente estudio, definir exhaustivamente el conocimiento, es complejo y se escapa de los objetivos del mismo.

Nos encontramos inmersos en la sociedad del conocimiento. Los analistas, estudiosos del tema, los diversos sectores de la sociedad, señalan que la universidad del siglo XXI es el fundamento de la construcción de dicha sociedad del conocimiento. En esta dinámica, el conocimiento es un elemento clave, básico, determinante y nuclear.

Las universidades se encuentran ante el mayor desafío de su dilatada historia, que han de afrontar de forma libre, justa, comprometida y responsable, que es producir conocimiento con sentido social.

Básicamente, tal y como iremos viendo, la universidad ha de ir dejando atrás su organización jerárquica, vertical y rígida que ha ido fragmentando el conocimiento y atomizándolo, encerrándolo en áreas y parcelas, en facultades, escuelas/... propia de los modelos universitarios de Humboldt, napoleónico, etc. Hoy, el eje central de la construcción de la nueva universidad gira en torno a la organización en red y a la gestión del conocimiento.

Conviene precisar que el conocimiento, a lo largo de la historia, ha sido necesario y se ha buscado, construido, utilizado y valorado por las organizaciones y por las universidades. Éstas han contribuido a su generación, difusión, aplicación y progresión. Pero poner el énfasis en el conocimiento, elevarlo a categoría nuclear y determinante de las organizaciones, situarlo por encima de los recursos tangibles de las mismas, es relativamente reciente. El realizar gestión del conocimiento de forma sistemática, tal y como hoy se comprende y prescribe, no se hizo explícito hasta hace menos de dos décadas y, aún hoy, sigue siendo algo desconocido y en el mejor de los casos, algo incipiente y desestructurado, con algunas experiencias puntuales

desarrolladas por algunas personas o equipos de la universidad y circunscritas al ámbito de su departamento o área⁶⁵⁰.

Al adentrarnos en la nueva economía del conocimiento, se puede observar sus principales rasgos (Bueno, 1999, Davenport y Prusak, 2000; Grant, 2000)⁶⁵¹:

- El factor primario de producción en la nueva economía es el conocimiento en oposición al capital (economía industrial) o a las tierras (economía agraria). La nueva economía está integrada por empresas y trabajadores intelectuales que producen, almacenan, intercambian y consumen conocimiento.
- Los productos actuales son de naturaleza intelectual o intangible.
- La nueva economía está en red, se basa en un alto grado de interconexiones, que se han hecho posibles, facilitado e impulsado por el gran desarrollo de las TIC. Esto ha contribuido y potenciado la colaboración hacia dentro y hacia fuera de las organizaciones.
- Está en continuos y rápidos cambios.

Muchos y variados autores reconocen que todas estas tendencias, como se ha venido exponiendo y analizando, están produciendo cambios estructurales en las organizaciones y en las universidades, de ahí que hayamos centrado en dichos cambios estructurales el objeto de nuestra investigación (Tabla 40).

Tabla 40: Descripción de los recursos tangibles e intangibles. (Elaboración propia)⁶⁵².

Recursos	Descripción
Tangibles	<ul style="list-style-type: none"> - Son fáciles de identificar. - Activos físicos: maquinaria, mobiliario, infraestructuras... - Activos financieros: disponibilidad, derechos de cobro, recursos generados.
Intangibles	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento de la persona u organización. - No tienen identidad material. - Consiste en conocimiento e información. - Capital humano⁶⁵³: sus conocimientos, formación, habilidades de razonamiento y decisión, motivación, capacidad de comunicación,... - Capital intangible no humano: tecnología, capital organizativo y relacional, reputación, cultura organizacional, calidad, I+D, etc. - Difícil de ser replicados o imitados.

La OCDE ha clasificado el conocimiento en los términos que figuran en la siguiente Tabla 41⁶⁵⁴:

⁶⁵⁰ Tal y como señala Grant, 1996: *"La gestión del conocimiento, junto con el conocimiento y el capital intelectual, juegan cada día un papel más relevante para ganar capacidad organizativa"*, ver en Benavides y Quintana, 2003, op. cit, p. XXV.

⁶⁵¹ Citados también por Benavides y Quintana, 2003, op. cit, p. 7.

⁶⁵² Inspirada en los trabajos de Benavides y Quintana, 2003, op. cit, p. 16; Rodríguez, 2006a, op. cit, pp. 34-36.

⁶⁵³ Otros como en Sveiby, 2000; Martínez Orhoa, 2002, citados por Rodríguez, 2006a, op. cit, pp. 35-36: establecen otras categorías, en lugar de las dos que aparecen en el cuadro (capital humano y no humano), ellos hablan de: componente interno (los elementos creados por los miembros de la organización: ideas, patentes, estructuras de funcionamiento y organización) y componente externo (la proyección externa de la organización: marca imagen institucional, relación con clientes y proveedores).

⁶⁵⁴ Tal y como recoge Parker, 2007, op. cit, p. 95; también señalan estos aspectos Huang, Lee y Wang (2000: 126), que citan a su vez a Benavides y Quintana, 2003, op. cit, p. 42; y en Gairín, 2011, op. cit, p. 214.

Tabla 41: Clasificación del conocimiento según la OCDE.

KNOW-WHAT	Saber qué	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los hechos. - Es la información que se requiere para tomar decisiones. - Aglutina las actividades necesarias para realizar una tarea.
KNOW-WHY	Saber por qué	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender su ámbito de actuación y el valor de sus acciones. - Conocimiento científico: leyes, principios/... - Se logra en los centros especializados: laboratorios de investigación, universidades.
KNOW-HOW	Saber cómo	<ul style="list-style-type: none"> - Las habilidades o capacidades para hacer algo. - Es una forma de conocimiento desarrollado y mantenido dentro de los límites de la organización.
KNOW-WHO	Saber quién	<ul style="list-style-type: none"> - Se refiere a la información acerca de quién sabe qué y quién sabe cómo hacer qué. - Conocimiento sobre las relaciones, contactos, acceso a expertos o redes de trabajo/...

La naturaleza del conocimiento y la forma en que puede ser o no transferido es un factor crítico en la planificación estratégica de las universidades. Mientras el *know-what* y el *know-why* pueden obtenerse por medio de libros, investigaciones, bases de datos/... las otras dos formas de conocimiento el *know-how* y el *know-who*, se generan a través de la experiencia práctica. Por todo ello, es importante crear procesos sistemáticos de creación y generación de conocimiento, para que las universidades evolucionen y crezcan, sean más competitivas.

Por su parte, Gairín (2011: 214), añade otros dos conocimientos que deben ser tenidos en cuenta (Tabla 42):

Tabla 42: Otros dos conocimientos a tener en cuenta (Collison y Parcell, 2003: 38; Gairín, 2011: 214).

KNOW-WHERE	Saber dónde	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación y búsqueda. - La capacidad que tienen algunas personas para buscar y encontrar la información adecuada.
KNOW-WHEN	Saber cuándo	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido del tiempo. - Saber cuál es el mejor momento para hacer algo, tomar una decisión o abandonar una tarea.

Aunque se explicita así, en las aproximaciones reseñadas, ya Collison y Parcell en 2003 indicaban con rotundidad y con esta amplitud que “*el know-how es más que el saber cómo: es saber por qué, saber qué, saber quién, sabe dónde y saber cuándo*” (Collison y Parcell, 2003:38). De ahí lo importante que resulta para cada empresa, en nuestro caso, para cada universidad, contar con un buen y adecuado *know-how*, labrado con el concurso de todos, en continua evolución y desarrollo.

El conocimiento, un recurso estratégico para las universidades

Las universidades deben identificar sus conocimientos, saber qué saben, conocer sus recursos, capacidades y competencias para, así, definir de forma más coherente y eficaz su estrategia. Y no sólo saber con lo que cuenta sino también, su valor, su grado de utilidad, su adecuación y pertenencia.

Hoy, con el resto de las organizaciones, las universidades deben saber administrar eficientemente sus acciones intangibles, ya que éstas son los “*procesos organizativos y estratégicos que ponen el conocimiento en acción*”⁶⁵⁵ y que debe caracterizar la dirección de la misma, en la actualidad.

Fuentes de conocimiento.

Por su parte, Riesco (2006: 131) cita tres fuentes primordiales: la organización, la persona y el entorno, cita igualmente a Sveiby, que también ubica estos activos intangibles en esas tres fuentes, deduciendo que adquirir conocimiento y hacerlo propio exige un esfuerzo de captación y transferencia del mismo desde sus fuentes originales (Figura 37). La creación de conocimiento se debe fundamentalmente a las personas pero ésta además tiene lugar en un entorno determinado y dentro de una organización en la que se ubican y relacionan dichas personas. Todo esto y sus relaciones e interacciones contribuyen al surgimiento del conocimiento, a su identificación, sedimentación y transformación para convertirlo en algo propio.

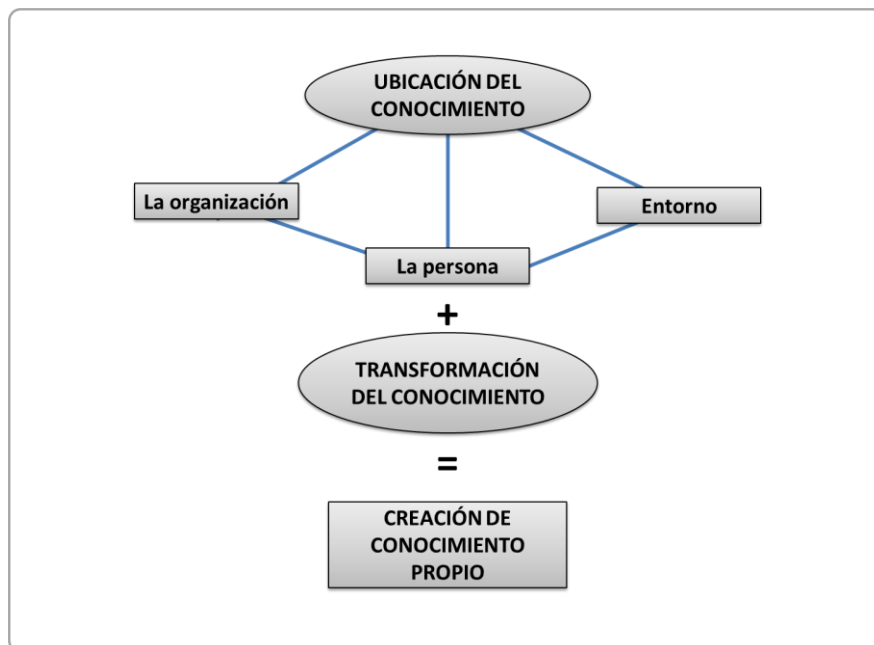


Figura 37: La creación del conocimiento (Riesco, 2006: 131).

⁶⁵⁵ Ver también en AECA, 2004, op. cit, p. 19.

Por otro lado, siguiendo a AECA (2004: 19), las fuentes de conocimientos que toda organización y, por ende, la universidad, puede usar para adquirir conocimientos son:

- a) Las personas: sus conocimientos, valores, capacidades, experiencias, competencias/...
- b) La organización: los conocimientos y experiencias existentes en la organización y adquiridas con el tiempo y su interacción con las personas que la forman, con el entorno u otras fuentes. Se conocen como rutinas o pautas organizativas, sistemas, procesos, procedimientos y valores organizativos/... logrados con el aprendizaje.
- c) La tecnología: el conocimiento incorporado a los procesos técnicos y de gestión de I+D+i y en los nuevos productos desarrollados.
- d) El mercado o entorno: los conocimientos latentes en las relaciones con los agentes sociales con los que interactúa la organización.

Estas fuentes se esquematizan en la Figura 38:

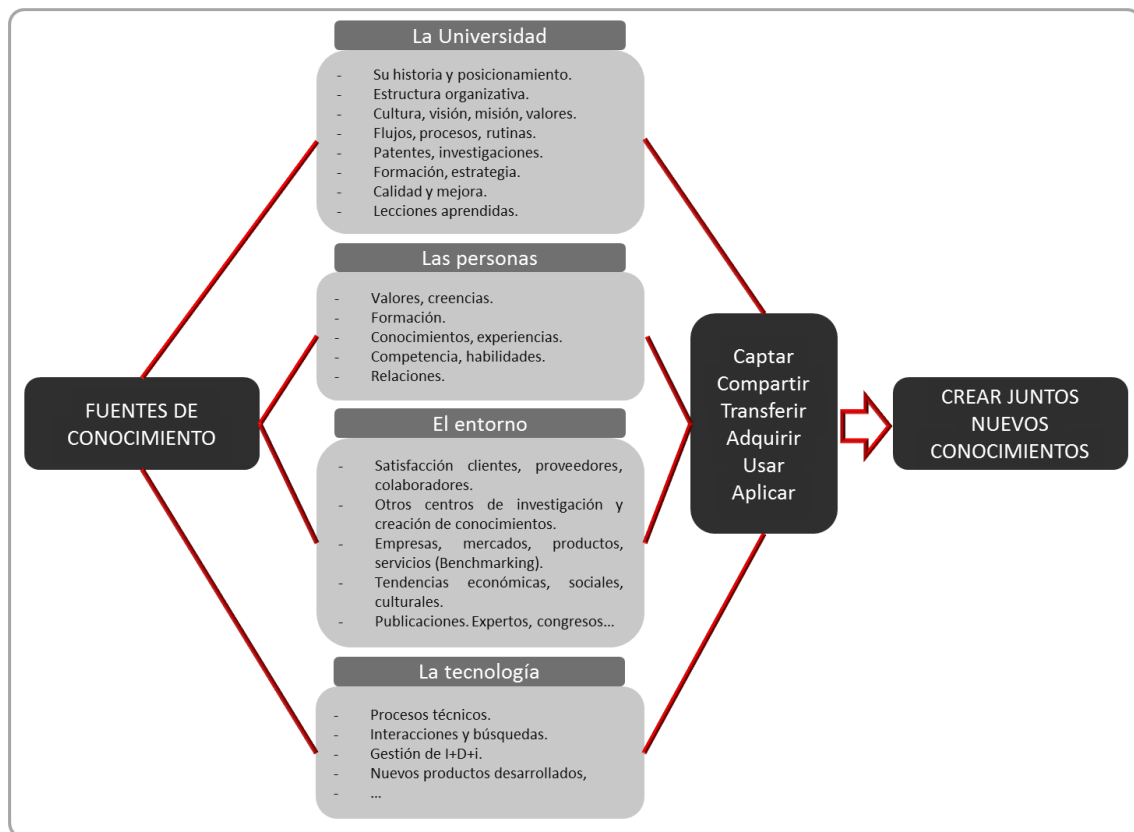


Figura 38: Las fuentes de conocimiento (Elaboración propia).

Resulta, por tanto, importante que las universidades identifiquen bien sus fuentes de conocimientos en general y, en particular, el organizativo, para ver qué pueden esperar y extraer de dichas fuentes e iniciar los procesos adecuados para captar, compartir, transferir, adquirir, usar y aplicar dicho conocimiento organizativo, ganando a través de todos esos procesos, mayor capacidad para generar juntos nuevos conocimientos.

Autores como Riesco (2006: 132) citando a otro investigador (Tobin, 1996) nos indican las estrategias más frecuentes que usan las organizaciones y que igualmente pueden o deben usar las universidades para acceder a las fuentes indicadas, y son:

- **Comprar conocimiento.** Adquiriendo, por ejemplo, productos (programas formativos, recursos, etc.) y contratando nuevo personal docente o investigador más competente. Es recomendable cuando se necesita pericia de forma urgente y duradera.
- **Alquilar conocimiento.** Contratando, por ejemplo a un consultor, solicitando ayuda a los clientes, proveedores, empresas o universidades, o bien acudiendo a subcontratas.
- **Crear conocimiento propio.** A través de la investigación, la formación externa o la expansión de los recursos ya existentes.

Datos, información y conocimiento

La sociedad del conocimiento nos ha enseñado a manejar y diferenciar un conjunto de conceptos interrelacionados, pero no intercambiables, como son: datos, información y conocimiento, conceptos que se ven a su vez conectados con los de competencias, talento, innovación y aprendizaje, tanto desde la teoría como desde la práctica social, económica, académica, etc.

Los **datos** constituyen la materia prima para la creación de conocimiento. Davenport y Prusak (2001: 3) los definen como un conjunto de hechos discretos y objetivos sobre acontecimientos. La abundancia de datos dificulta su identificación e interpretación y los datos carecen de significado inherente, ya que describen una parte de los sucesos.

La **información** viene a ser los datos organizados. Dichos datos se clasifican y dan significado, que se materializa en forma de mensaje. Davenport y Prusak (2001: 4-5) nos muestran además algunos procesos mediante los cuales transformamos los datos en información: contextualización, categorización, matematización (análisis matemático o estadístico al que se someterán) corrección y agrupación.

El **conocimiento** tiene múltiples acepciones, como hemos visto; aquí, citaremos las que nos ofrecen igualmente Davenport y Prusak (2001). Ellos nos aportaron una visión pragmática del conocimiento y ponen de relieve su valor y la dificultad de gestionarlo:

“El conocimiento es una mezcla fluida de experiencia estructurada, valores, información contextual e internalización experta que proporciona un marco para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Se origina y se aplica en la mente de los conocedores. En las organizaciones, con frecuencia no solo queda arraigado en documentos o bases de datos, sino también en las rutinas, procesos, prácticas y normas institucionales” (Davenport y Prusak, 2001: 6).

La relación y la diferencia entre datos, información y conocimiento puede analizarse a partir de la Figura 39.

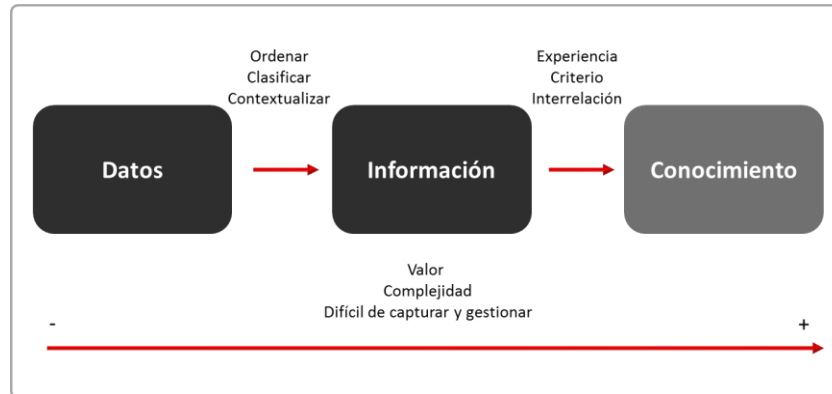


Figura 39: De los datos al conocimiento (Rodríguez, 2006a: 27)⁶⁵⁶

Por su parte, Rivero (2000: 8), nos señala las principales diferencias entre información y conocimiento⁶⁵⁷, que se pueden cifrar en estos tres criterios:

- Para que exista conocimiento debe existir el sujeto que conoce; la información, en cambio, puede existir en sí misma.
- El conocimiento proporciona una capacidad a quien lo posee, pero la información, aun siendo un activo, no confiere dicha capacidad.
- La transmisión del conocimiento implica un proceso de enseñanza con soporte y metodología adecuada, la transmisión de la información puede ser inmediata y no requiere un soporte adecuado.

A modo de síntesis, Bueno (2000) y Salmador (2003) nos ofrecen la siguiente

⁶⁵⁶ Inspirada también en Bueno, 1998; Davenport y Prusak, 1998; y AECA, 2004, op. cit, p. 33, en la que además se añade que este proceso lleva a la creación de valor en la organización; Gutierrez, 2011, op. cit, pp. 42-52; ver también Serradell y Juan, 2003, op. cit.

⁶⁵⁷ Así lo recogen también Benavides y Quintana, 2003, op. cit, p. 12.

Tabla 43, en la que se recogen las posibles dimensiones y categorías básicas del conocimiento en la organización.

Tabla 43: Dimensiones conceptuales y categorías del conocimiento organizativo (Fuente: Bueno, 2000 y Salmador, 2003)⁶⁵⁸.

Dimensiones conceptuales	Categorías o clases del conocimiento	
Epistemológica	Explícito: objetivo y formulado.	
	Tácito	Técnico-experto: Experimental.
		Cognitivo: Subjetivo.
Ontológica	Individual: Poseído por la persona.	
	Social: Poseído por los grupos y la organización.	
Sistémica	Dato: “ <i>Input</i> ”.	
	Información “Proceso”.	
	Conocimiento: “ <i>Output</i> ”.	
Estratégica	Visión: Básicamente tácito-cognitivo.	
	Recurso: Básicamente explícito.	
	Capacidad: Básicamente tácito técnico-experto.	

Del conocimiento a la creación de valor

Una vez que la organización y, en nuestro caso, la universidad, adquiere y aprende a gestionar el conocimiento y pone en acción dicho conocimiento, potencia sus competencias básicas, genera nuevas competencias y es capaz de innovar.

De forma sintética y breve, la AECA (2004: 36) aporta la Figura 38 que sintetiza este proceso y relaciona varios conceptos analizados, que se exponen y representan desde la perspectiva de las universidades.

⁶⁵⁸ Recogida también en AECA, 2004, op. cit, p. 26.

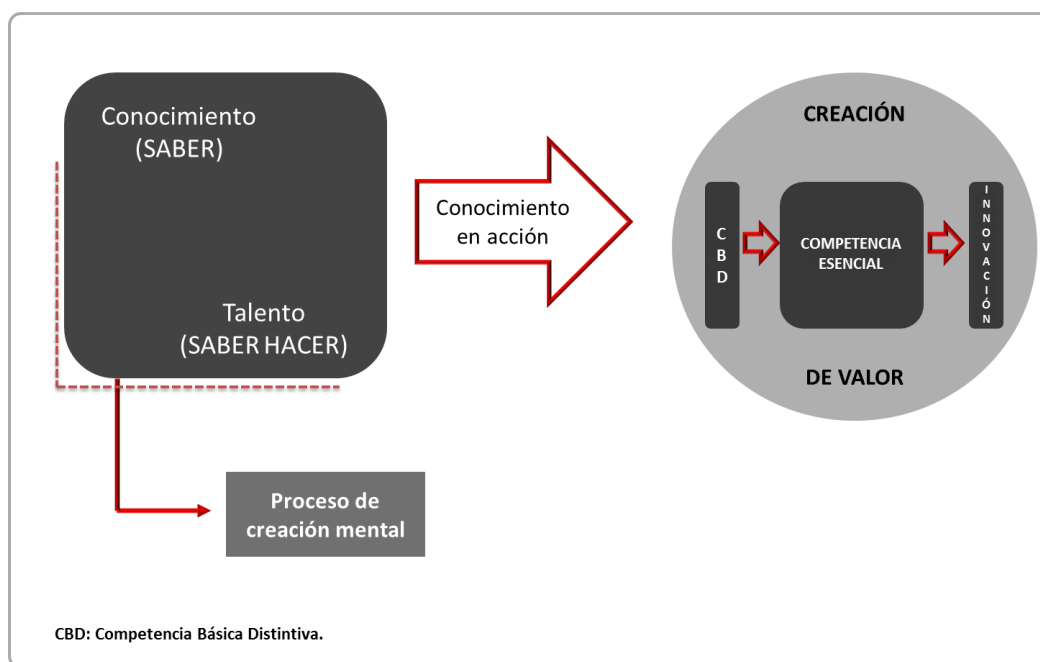


Figura 40: Creación de valor en la universidad: conocimiento en acción (Fuente: AECA, 2004: 36)⁶⁵⁹.

Como se puede apreciar en el gráfico, el conocimiento adquirido de los datos y la información, que tiene un carácter más estático de “posesión del conocimiento” se dinamiza y orienta al talento de la organización o universidad y recoge su “saber hacer”, que se consigue a través de diferentes procesos de creación mental. De ahí se pasa a la “creación de valor” gracias a la configuración de unas competencias básicas distintivas (personales, organizativas, tecnológicas y relacionales o competitivas) que se potencian y consolidan y que gracias al conocimiento en acción y su consenso, son capaces de generar nuevas competencias en la universidad que la fortalecerán y expandirán más, haciéndola más proclive a la innovación.

Tipos de conocimiento

Al revisar las diferentes fuentes bibliográficas y distintas líneas de investigación sobre el conocimiento y su gestión, nos encontramos con diversas clasificaciones.

Una de las más referenciadas y conocidas es la de Nonaka y Takeuchi (1995, 1990) que diferenciaban, entre conocimiento tácito y conocimiento explícito⁶⁶⁰:

- **Conocimiento tácito:** es el que pone la persona, difícil de formalizar, expresar y comunicar pues no se encuentra codificado. Tampoco es subjetivo dado que se elabora con la interacción de unos con otros. Se compone de actitudes, emociones, vivencias, del *know-how*, habilidades y conocimientos abstractos.
- **Conocimiento explícito:** es el conocimiento codificado que resulta fácil de transferir a través del lenguaje formal y mediante documentos, presentaciones, bases de datos, etc.; surge cuando codificamos y estructuramos el conocimiento tácito.

⁶⁵⁹ Inspirado y propuesto también por Bueno y Morcillo, 1997, Bueno, 2002, y por AECA, 2004, op. cit, p. 36.


⁶⁶⁰ Ver Nonaka y Takeuchi, 1995, op. cit, p. 61; Collison y Parcell, 2003, op. cit, pp. 33-35.

Dichos conocimientos realizan un **ciclo de creación o conversión**, que Nonaka y Takeuchi (1999: 69) modelizaron en **cuatro procesos** (Tabla 44):

- **Socialización** del conocimiento: de tácito a tácito.
- **Externalización** del conocimiento: de tácito a explícito.
- **Combinación** del conocimiento: de explícito a explícito.
- **Internalización** del conocimiento: de explícito a tácito.

Tabla 44: Los cuatro modos de conversión del conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1999: 69).

	Conocimiento Tácito	Conocimiento Explícito
Conocimiento Tácito	Socialización Conocimiento Acordado	Externalización Conocimiento Conceptual
Conocimiento Explícito	Internalización Conocimiento Operacional	Combinación Conocimiento Sistémico



Además, Rivero (2000: 9) nos señala **otro tipo de conocimiento**: transmisión y asimilación:

- Si el conocimiento es tácito: se transmite, enseña y aprende.
- Si el conocimiento es explícito: en este caso pueden desarrollarse sistemas de autoaprendizaje.

Por su parte, también Nonaka y Takeuchi (1999: 67) nos hablan de **conocimiento individual y colectivo** (Figura 41):

- **Conocimiento individual**: es el que poseen las personas, sus competencias y habilidades (conocimientos teóricos y prácticos, modelos mentales, escala de valores, experiencias, relaciones, etc.).
- **Conocimiento colectivo y organizacional**: es el que forma parte de o posee un grupo u organización. Le permite afrontar retos, resolver problemas, tomar decisiones coordinadas y coherentes, transferirlo a otros. Hace referencia a su capital intelectual, su organización y estructura, procesos y métodos de funcionamiento, protocolos y rutinas, cultura organizativa, etc.

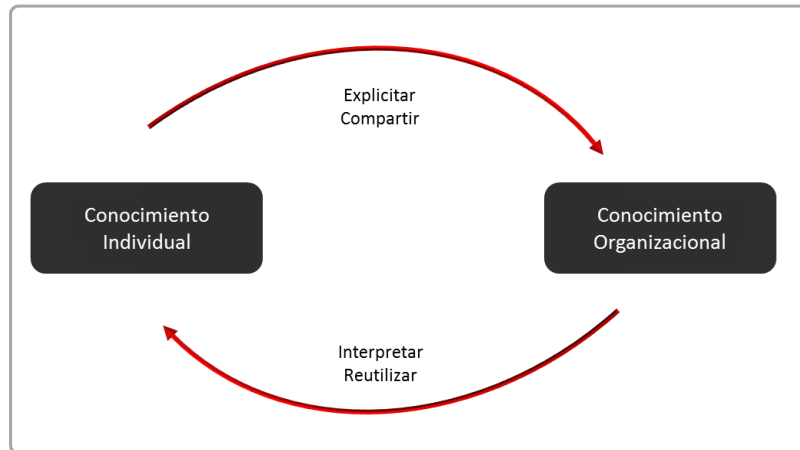


Figura 41: Conocimiento individual y organizacional.

Otras tipologías se fundamentan en el uso (Andreu y Sieber, 1999: 66) y lo cifran en externo e interno la relación del conocimiento respecto a la organización⁶⁶¹.

- **Conocimiento externo:** hace referencia al contexto externo: mercado, clientes/..., tiene un carácter técnico y puede adquirirse en el entorno.
- **Conocimiento interno:** es más difícil de adquirir en el mercado pues es característico de la organización. Gira en torno al conocimiento que la organización tiene de sí misma: estructura, procedimientos, normas, etc.

Teoría de creación de conocimiento.

Nonaka y Takeuchi (1999: 62) nos presentan su **teoría de creación de conocimiento bajo dos dimensiones: la ontológica y la epistemológica**. Entre estos dos ejes se genera la espiral de creación de conocimiento (Figura 42).

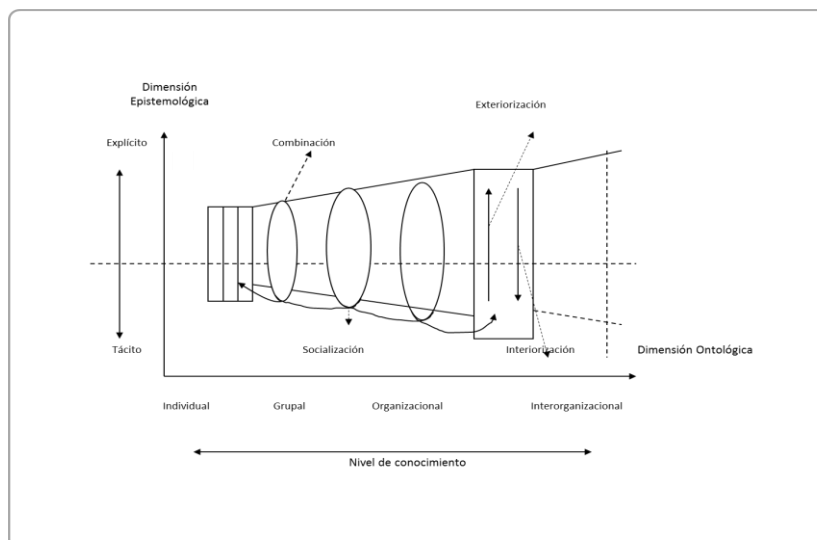


Figura 42: “Espiral de creación de conocimiento organización”. (Nonaka y Takeuchi, 1999:62)

⁶⁶¹ Ver también Rodríguez, 2006a, op. cit, p. 32; Benavides y Quintana, 2003, op. cit, pp. 40-41.

A través de la figura se puede ver cómo se va pasando de un conocimiento individual a uno grupal, organizacional o interorganizacional a lo largo del eje ontológico y cómo este conocimiento pasa de tácito a explícito a través del eje epistemológico a lo largo de las diferentes interacciones y procesos que combinan, socializan, externalizan o interiorizan el mismo y que ya se explicaron anteriormente. Estas cuatro formas o modos de conversión del conocimiento, se unen y concretan entre sí a través de la denominada espiral de conocimiento. Se suele indicar que en su correcto funcionamiento, tienen una labor decisiva los directivos intermedios⁶⁶². De ellas, la externalización y la interiorización son las más importantes y exigen un adecuado compromiso personal. Además, tal y como recoge Riesco (2006: 145), Nonaka y Takeuchi (1999) exponen algunas **condiciones para que puedan crearse esta espiral de conocimiento** en las organizaciones y que se pueden hacer extensivas a las universidades:

- Intención, clara pretensión estratégica, visionando la universidad en su conjunto, decidir el conocimiento más necesario que debe adquirir o crear.
- Autonomía, posibilita y motiva el que los individuos participen de forma proactiva en la creación de conocimiento.
- La fluctuación y el caos, estimula la interacción entre la universidad y su entorno, da flexibilidad, impulsa la escucha y el diálogo.
- Redundancia, añade nuevas informaciones que facilitan la comprensión y uso del conocimiento.
- Variedad, que exige flexibilidad y agilidad, lo que se logra con estructuras planas, propias de las organizaciones en red.

El capital intelectual en la universidad

Es un término “viejo”, que hoy, inmersos en la sociedad del conocimiento, adquiere nuevos significados que conviene precisar y delimitar. Actualmente constituye uno de los pilares más importantes de toda organización⁶⁶³ y está fundamentalmente constituido por los factores intangibles de la universidad. Muchos indican que no es recomendable referirse a la gestión de conocimiento si no se reconoce el valor de los activos intangibles, es decir, del capital intelectual⁶⁶⁴. Tal y como señala Parker (2007: 98), el capital intelectual incluye la propiedad intelectual y el *know-how* tecnológico y organizacional. Algunas definiciones sobre capital intelectual se presentan en la Tabla 45:

⁶⁶² Ver el trabajo e investigación realizado por Riesco, 2006, op. cit, pp. 143-146.

⁶⁶³ Así lo reconocen entre otros muchos, Parker, 2007, op. cit, p. 98; AECA, 2004, op. cit, p. 18; Prusak, y Klein, citado en Stewart, 1997, p. 67, y en p. 38; Rodríguez, 2006a, op. cit, p. 36, Benavides y Quintana, 2003, op. cit, p. 38.

⁶⁶⁴ Ver, por ejemplo, Gutierrez, 2010, op. cit, p. 77.

Tabla 45: Concepto de capital intelectual en las organizaciones. (Elaboración propia).

Autores	Concepto de Capital Intelectual
Johnson, (1999: 564)	La colección de elementos de activos intangibles que constituyen o utilizan el intelecto humano y la innovación para crear riqueza.
Prusak y Klein, (1997) ⁶⁶⁵	Es el material intelectual que ha sido formalizado, aprehendido y potenciado para producir un bien de mayor valor.
Benavides y Quintana, (2003: 38)	Es el conocimiento organizativo, es decir, el conocimiento colectivo acumulado por la empresa, en relación con sus productos, servicios, procesos, mercados y clientes.
Obeso, (2001: 51)	Es el conocimiento como un activo que las organizaciones poseerán de mayor o menor cantidad y que tendrá su reflejo en el valor añadido de la organización.
Rodríguez, (2006a: 38)	Son aquellos activos formados por el conjunto de conocimientos -cognitivos, procedimentales y afectivos e informaciones adquiridos y estructurados por los miembros de la organización- que revalorizan dicha organización proporcionándole una mayor ventaja competitiva.

La universidad debe armar su capital intelectual, primero, en beneficio propio, para adquirir mayor valor y competencia; y segundo, para el enriqueciendo de su misión y la mayor potencialidad de la misma, a favor de la sociedad en la que se inserta y en el mundo global al que pertenece.

Los diferentes autores indican que el capital intelectual forma parte de los activos intangibles, hoy de gran valor e importancia, que residen en las personas que configuran la universidad, sus conocimientos, informaciones, experiencias; y el conocimiento colectivo que reside en la propia universidad, en su conjunto y en sus divisiones, y que aflora a modo de imagen corporativa, procesos, estructuras, cultura organizativa, conocimientos y modos de hacer, etc., lo que al estructurarlo e incorporarlo a su identidad y misión, le confiere mayor valor y competencia.

La medición de los activos intangibles en la universidad

En la última década, se ha ido generando una lista de metodologías, modelos y/o sistemas para la medición de los intangibles. Así, en Sveiby (2010), y a partir de cuatro categorías iniciales⁶⁶⁶ de enfoques de medición sugeridas y clasificadas por Luthy (1998) y Williams (2000), se ofrece una relación de los diferentes modelos que se van actualizando periódicamente. La podemos encontrar en: <http://www.sveiby.com/articles/IntangibleMethods.htm>⁶⁶⁷. La práctica de medir el capital intelectual es nueva en las organizaciones y más aún en las universidades.

En dicha web, el último de los modelos que se cita trata sobre el capital intelectual en la universidad (informe UCI), que es un proyecto elaborado por Sánchez et al. (2009)⁶⁶⁸ y es el

⁶⁶⁵ Citado en Stewart, 1997, p. 67 y recogido en Rodríguez, 2006a, op. cit, p. 36.

⁶⁶⁶ Ver en la web: <http://www.sveiby.com/articles/IntangibleMethods.htm>, los cuatro enfoques para la medición de los intangibles: métodos del capital intelectual directo (DIC), métodos de capitalización del mercado (MCM), retorno de métodos activos (ROA) y métodos de cuadro de mandos (SC).

⁶⁶⁷ La última actualización que se ofrece es del 27 de abril de 2010, según la última consulta realizada el 23/04/2012.

⁶⁶⁸ El informe completo lo podemos ver en: Sánchez P., Elena S., Castrillo R. 2009: *Intellectual capital dynamics in universities: a reporting model. Journal of Intellectual Capital*. Vol. 10, Nº 2; dicho informe contiene tres partes: (1)

resultado de un proyecto financiado por la UE para diseñar un informe del capital intelectual específicamente para las universidades.

Al revisar el capital intelectual de las universidades, cómo se produce, cómo se manifiesta y qué resultados se obtienen, podemos obtener pistas significativas para la mejora de la gestión interna de las universidades y cómo éstas pueden mejorar la gestión de su conocimiento para crecer y ser más competitivas.

A lo largo de la bibliografía, existe bastante unanimidad⁶⁶⁹ en identificar tres elementos integrantes del capital intelectual, que son: capital humano, capital estructural y capital relacional (Azlor, 1999; Johnson, 1999)⁶⁷⁰. Según se vertebre el capital intelectual, en sus diferentes elementos, facilitará en mayor o menor grado, dará eficacia y agilidad al compartir el conocimiento, adquirirlo, estructurarlo, usarlo y aplicarlo.

En el informe de Sánchez et al. (2006, 2007 y 2009), sobre el capital intelectual específicamente diseñado para analizar este tema en las universidades (*ICU Report*), sus autores se basan en la clasificación tripartita del capital intelectual más extendida entre la comunidad académica y profesional de este campo y que ya hemos citado, que ellos adaptan a la idiosincrasia de las universidades⁶⁷¹:

- **Capital humano:** el cual incluye el conocimiento que los empleados se llevan consigo cuando dejan la organización al final del día (por ejemplo, cuestiones como la experiencia, sus conocimientos, competencias, rutinas de trabajo, etc.). En el caso concreto de las universidades, esta categoría incluye, principalmente, profesores, investigadores, estudiantes de doctorado y personal de administración y servicios.
- **Capital estructural:** constituido por aquel conocimiento que permanece en la organización al final del día: *know-how*, rutinas organizativas, cultura corporativa, procedimientos internos, propiedad intelectual y bases de datos.
- **Capital relacional:** todo aquello relativo a las relaciones externas de la organización. Es decir “clientes”, “proveedores”, alianzas estratégicas con empresas, alianzas de investigación y desarrollo, acuerdos de colaboración con gobiernos locales y nacionales.

Los informes de capital intelectual, son instrumentos diseñados para la identificación, medición, gestión y difusión de intangibles en la organización. La validez específica de estos informes para las universidades la razonan pertinentemente Sánchez y Elena (2007: 6) de la siguiente forma:

visión de la institución, (2) resumen de recursos y actividades intangibles, (3) sistema de indicadores (www.prime-noe.org).

⁶⁶⁹ Parker, 2007, op. cit, p. 98, nombra los elementos integrantes del capital intelectual, de la siguiente forma: “*capital organizacional (sistemas, herramientas y filosofía operativa), capital innovador (derechos comerciales protegidos, patentes, talentos de producción y procesos) y capital procesual (los procesos de trabajo, técnicas, programas, ... el proceso práctico que se usa en la creación continua de valor)*”. Otros como Edvinsson y Malone, 1999, op. cit, pp., 54-57, hablan de capital humano, capital estructural y capital clientela.

⁶⁷⁰ Citados por Benavides y Quintana, 2003, op. cit, pp. 43-54, también recoge este modelo, Rodríguez, 2006a, op. cit, p. 46.

⁶⁷¹ Ver en Sánchez y Elena, 2007, op. cit, p. 6; ver también Gutierrez, 2011, op. cit, pp. 77-79; Valhondo, 2003; Riesco, 2006, op. cit, pp. 208-209, por su parte, añade, en general para las organizaciones: “*el capital tecnológico (activos de conocimientos explícitos en las TIC y que aportan una ventaja competitiva en la organización) y el capital de negocio (conocimiento presente en la historia de los productos y marcas propias de la empresa en la que se basa su estrategia competitiva)*”.

- La universidad contemporánea requiere con urgencia redefinir sus estructuras de gestión e introducir herramientas que faciliten el gobierno de la actividad académica para poder enfrentar con éxito los retos que plantea un escenario mucho más dinámico, competitivo y marcado por criterios de eficiencia y efectividad.
- Los enfoques de CI están centrados en la importancia de los elementos intangibles como fuente de creación de valor en las organizaciones. Las universidades son instituciones especialmente “intangibles”, debido a que sus insumos y sus resultados son también de carácter intangible: conocimiento y recursos humanos; sin embargo, existen escasos instrumentos para identificarlos, mediarlos y gestionarlos (Cañibano y Sánchez, 2004).

Las ventajas y las limitaciones que tienen los informes del capital intelectual para las universidades se muestran en la Tabla 46.

Tabla 46: Ventajas y limitaciones de los informes de capital intelectual en las universidades⁶⁷².

Ventajas de los informes de CI para las universidades:	
<ul style="list-style-type: none"> - Ayudan a definir y actualizar su misión y planes estratégicos. - Crean un lenguaje común, que se difunde en el interior de la universidad. - Facilitan la comunicación de la estrategia a la organización. - Permiten alinear los objetivos individuales con los organizativos. - Impulsan un proceso de aprendizaje interno. - Visibilizan los factores intangibles que son fuentes de éxito y ventaja competitiva. - Permiten el control del cumplimiento de los objetivos. - Mejoran la transparencia de la universidad. - Proporcionan información valiosa a los agentes externos que colaboran con ella. 	
Limitaciones:	
<ul style="list-style-type: none"> - La gran diversidad de las áreas de conocimiento hace difícil presentar indicadores comunes. - Se debe tener en mente, además de los indicadores, el perfil y la tradición de cada universidad. - No todas las universidades han elaborado planes estratégicos, con lo que las que no han reflexionado sobre su visión como organización se ven limitadas. - Pueden falsearse o exagerarse los datos, con lo que conviene realizar auditorías internas y externas. 	

A partir de lo expuesto en este apartado, vemos que es muy importante para la universidad saber gestionar adecuadamente su conocimiento, especialmente el organizativo, para aprender, cambiar, mejorar. Hemos visto que hay distintos tipos de conocimientos y que éstos se adquieren a través de diversas fuentes, de los cuales unos se logran por bases de datos, documentación o investigación y otros se generan desde la experiencia y la interacción entre iguales que dialogan, debaten, transfieren o generan nuevos conocimientos. Las universidades han de saber con qué fuentes cuenta y ser capaz de captarlo, compartirlo, transferirlo, adquirirlo, usarlo y aplicarlo. Seguir todo el proceso es clave. Además, debe avanzar en la

⁶⁷² A partir de Sánchez y Elena, 2007, op. cit, p. 7; y de Parker, 2007, op. cit, p. 98.

externalización y socialización del mismo. Sólo así podrá adentrarse en la cultura de la colaboración y el trabajo en red.

Producción, codificación y transferencia de conocimiento.

Las universidades podrán adquirir un nuevo rol y ser más saludables, competitivas y con futuro, si gestionan su conocimiento, tal y como se verá en el apartado siguiente.

La Figura 43 aportada por Gutierrez (2010: 83) ofrece un esquema sobre los aspectos y las formas en que se logran la producción, codificación y transferencia de conocimiento, propio de la gestión del mismo.

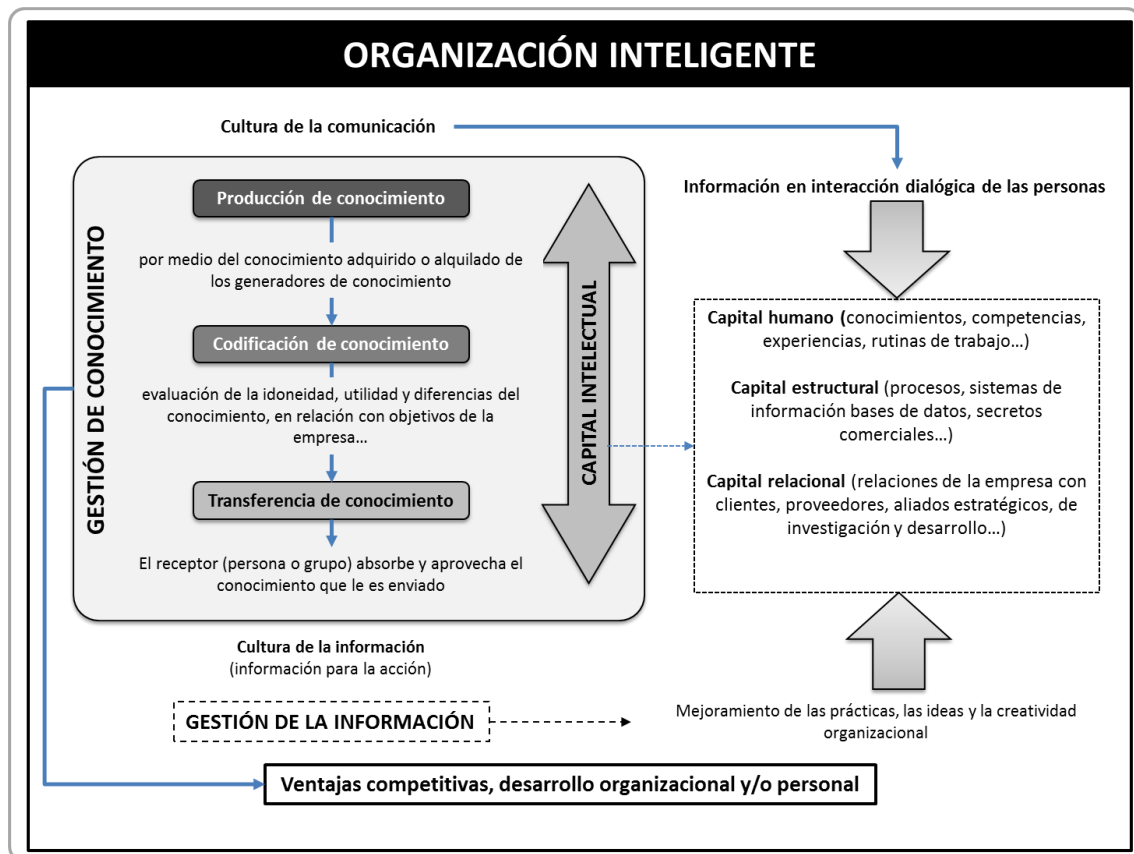


Figura 43: Producción, codificación y transferencia del conocimiento organizacional⁶⁷³.

Como se aprecia en dicha figura, la producción de conocimiento se realiza adquiriendo o alquilando conocimiento, a continuación se codifica para ponerlo al alcance y al servicio de quienes lo necesitan para que dicha codificación resulte útil; a su vez, siguiendo los trabajos de Davenport y Prusak (2001), que recoge y presenta Gutierrez (2010: 85), en el proceso de codificación del conocimiento es pertinente tener en cuenta los siguientes aspectos, con el propósito de que sea una labor útil para la organización:

⁶⁷³ Gutiérrez, 2010, op. cit, p. 83.

- a) Decidir a qué objetivos organizaciones servirá el conocimiento estructurado.
- b) Identificar el conocimiento existente en la organización para el alcance de sus objetivos.
- c) Evaluar la idoneidad y utilidad del conocimiento para codificarlo.
- d) Identificar los medios adecuados para la codificación y la distribución de conocimiento en la organización.
- e) Definir cuáles son los usos que se darán al conocimiento codificado.
- f) Reconocer los costos de evaluación y de codificación del conocimiento.
- g) Propiciar una cultura que permita reconocer si el conocimiento codificado es experto o si es un conocimiento basado en normas, esquemático y explícito.

En tercer lugar, la transferencia del conocimiento, respecto al cual las universidades tienen el reto de hacerlo de forma eficiente, una vez que se ha producido y codificado el mismo. También Davenport y Prusak (2001) indicaron que para ello, la forma más rápida de lograrlo es vinculando en la institución a las personas y propiciando espacios que les posibiliten conversar entre sí y pensar. No cabe duda por tanto, que las redes y su estructura plana, flexible y descentralizada, crearán ese espacio y a través de la interacción de los miembros de las universidades, lograrán dicha transferencia de conocimiento. A su vez Davenport y Prusak (2001) , Gutierrez (2010) indican los siguientes factores culturales que inhiben la transferencia de conocimiento y que aquí ahora aplicamos a las universidades:

- 1) Falta de confianza. Deben trabajar sobre intereses comunes y contar con conocimientos, experiencias o saberes similares o cercanos.
- 2) Diversidad de culturas, vocabularios, marcos de referencia. Se soluciona creando un interés común mediante el diálogo, trabajo en equipo, publicaciones, entre otras.
- 3) Falta de tiempo y lugares de reunión. Con las TIC y las redes se ve solucionado y posibilitado este factor.
- 4) Reconocimiento y recompensas a los poseedores de conocimiento, para ello se debe evaluar el desempeño y la actitud de las personas para compartir el conocimiento.
- 5) Creencias en que el conocimiento es un privilegio de grupos determinados. Se soluciona promoviendo estrategias de conocimiento sin jerarquías.

10 La gestión del conocimiento en la universidad

Para que las universidades, en sus propios procesos colaborativos internos y en su participación en las redes interuniversitarias o con otras entidades, gestionen adecuadamente el conocimiento que poseen o el que reciben o crean con otros, conviene revisar qué entendemos por gestión del conocimiento, cómo se crea y gestiona dicho conocimiento, qué comporta y qué procesos se deben seguir, cómo revisar algunos modelos de generación de conocimiento. Es algo emergente pero muy importante en la universidad, tal y como señala

Pérez (2004), entre otros motivos: *“Todos estos aspectos muestran la complejidad que encierra la universidad como institución y como organización. En tanto “institución” la universidad pretende ser reconocida a partir de sus propósitos (fines, misiones, objetivos). Pero, lo que ella hace se traduce en las funciones reales de la organización. La gestión del conocimiento debe contribuir a que se produzca la coherencia entre uno y otro plano. Religar los propósitos con la acción y con los resultados es una de las metas que debiera orientar la administración universitaria. Este sería un pilar de la congruencia institucional”* (Pérez, 2004:1).

Veámoslo a continuación:

Conceptualización de la gestión del conocimiento

A lo largo de los últimos años, diferentes autores han propuesto distintas definiciones de gestión del conocimiento que vamos a analizar y aplicar a la gestión del conocimiento en las universidades, en especial a cómo éstas pueden gestionar su conocimiento organizacional para propiciar un mayor trabajo colaborativo y en red de las mismas. La Tabla 47 refleja estas diversas definiciones.

Hemos visto que el conocimiento en las organizaciones y en las universidades es clave para su competitividad, crecimiento y valor en el cumplimiento de su misión, de ahí que las universidades deben aprender a capturar el conocimiento relevante y transferirlo o diseminarlo al tiempo que los miembros de la organización lo necesitan⁶⁷⁴.

Tabla 47: Conceptualización de la Gestión del Conocimiento (Elaboración propia).

Autor	Concepto de Gestión del Conocimiento (GC)
Bueno, 1999: 17	La función que planifica, coordina y controla los flujos de conocimiento que se producen en la empresa en relación con sus actividades y con su entorno, con el fin de crear unas competencias básicas esenciales.
Beijerse, 1999: 102	Gestión del conocimiento es lograr los objetivos de la organización a través de la motivación dirigida por la estrategia, facilitando a los empleados desarrollar, estimular y utilizar sus capacidades para interpretar datos e información (haciendo uso de las fuentes disponibles de información, experiencias, habilidades, cultura, personalidad, etc.) y dar un significado a estos datos e información.
OCDE, 2000, 2002	La administración explícita y sistemática de los procesos esenciales y vitales de una organización, asociados a crear, planear, difundir, usar y capitalizar “conocimiento”.
Rodríguez, 2006a: 29	Un conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y comportamiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y/o el individuo.

⁶⁷⁴ Así lo afirman entre otros, Benavides y Quintana, 2003, op. cit, p. 32.

Davenport, 1998	Es el proceso sistemático de buscar, organizar, filtrar y presentar la información con el objetivo de mejorar la comprensión de las personas en una específica área de interés.
Pavez, 2000: 21 ⁶⁷⁵	Es el proceso sistemático de detectar, seleccionar, organizar, filtrar, presentar y usar la información por parte de los participantes de la organización, con el objeto de explotar cooperativamente los recursos de conocimiento basados en el capital intelectual propio de las organizaciones, orientado a potenciar las competencias organizacionales y la generación de valor.

Al analizar las diferentes definiciones de “gestión del conocimiento” observamos el carácter instrumental y procesal del mismo. Un proceso sistematizado (busca, organiza, aprende, comparte, crea y usa) que está alineado con la estrategia de la universidad con el fin de lograr de forma más rigurosa y eficaz sus objetivos y misión, generado con el concurso de todos una mayor competencia y competitividad de la universidad que le dé valor y ventaja a la misma. En este andamiaje, las personas desempeñan un papel primordial en la generación y gestión del conocimiento, debemos contar con sus conocimientos y experiencias, motivarles e implicarles en el proyecto de la universidad, confiar en ellos y que ellos al beneficiar a la universidad y su misión, al compartir, transferir, crear, difundir y usar el conocimiento, también resulten beneficiados del mismo, se sientan artífices, además de partícipes, del desarrollo y crecimiento de su universidad.

Proceso de gestión de conocimiento

Al definir la gestión del conocimiento, se vio que es un proceso sistemático, a través del cuál la universidad y las personas (individuales y colectivas) que la configuran, son capaces de aprender, crear y utilizar el conocimiento que las hará más competentes, eficaces y eficientes para cumplir de forma más excelente su misión.

En la Figura 44 podemos ver de forma sintetizada este proceso, a modo de ciclo que crece y avanza en espiral, consolidando y ampliando los logros y las competencias alcanzadas.

⁶⁷⁵ Pavez, 2000, op. cit, p. 21, cita la revista *Harvard Business Review*, 1998, por el artículo: “*Harvard Business Review on Knowledge Management*” y a Prusak, 1997, en “*Knowledge in Organizations*”.

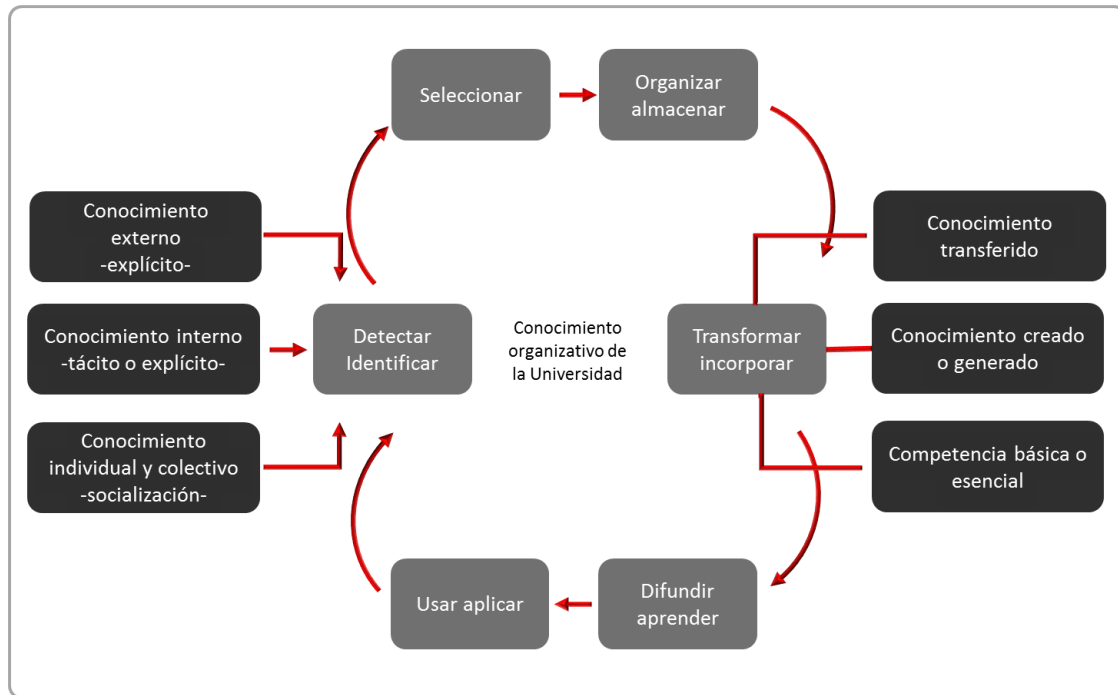


Figura 44: Proceso sistemático de gestión del conocimiento (Elaboración propia)⁶⁷⁶.

A continuación se analiza este proceso con más detalle:

1. **Detectar e identificar**⁶⁷⁷ el conocimiento que tiene valor para la universidad, tanto para su momento presente como para su planificación estratégica ante su futuro más o menos inmediato. Dicho conocimiento puede venir de dentro, de lo que las personas, equipos o la propia universidad sabe y de sus capacidades, ya sea de forma tácita o explícita, hay que hacer que sea accesible e intercambiable; y de lo que venga de fuera de la universidad, ya sea de su participación en diferentes redes o de otras fuentes.
2. **Seleccionar**: de todo lo que se conoce, sabe, usa o detecta, deberá elegir aquello que le resulta más significativo y generador de competencia, que se ajuste a los intereses individuales y colectivos, así como a la estrategia de la universidad. Al seleccionar, capturamos el conocimiento más adecuado, pertinente, necesario o conveniente para los fines presentes o remotos de la universidad.
3. **Organizar y almacenar**. El conocimiento detectado y seleccionado se debe clasificar, estructurar y organizar, de forma que resulte manipulable, comprensible y usable por la organización, por la universidad. El conocimiento ha podido ser transferido o generado. Al organizar y almacenar el conocimiento que las personas, equipos, facultades o áreas de la universidad han ido capturando, se posibilita y facilita que

⁶⁷⁶ Inspirado en Bueno 2000; Benavides y Quintana, 2003, op. cit, p. 36; Pavez, 2000, op. cit, p. 22, Collison y Parcell, 2003, op. cit, p. 39.

⁶⁷⁷ Identificar implica: localizar, acceder, valorar y filtrar tal y como señalan Holsapple y Joshi, 1999, citados por Benavides y Quintana, 2003, op. cit, p. 75.

pueda ser comprendido y usado por todos, no sólo por los individuos o colectivos que lo compartieron o crearon.

4. **Transformar e incorporar** dicho conocimiento en algo propio de la universidad. Tiene que ser un conocimiento accesible, fácil de usar. Para ello, muchos autores indican que se usará más si es fácil de acceder a él, si es un conocimiento válido y fiable y sus fuentes inspiran confianza y seguridad, si los receptores y usuarios son capaces de comprender. De esa forma se convertirá en una competencia básica o esencial de la universidad.
5. **Difundir, transferir y aprender** el conocimiento esencial o derivado entre todos los miembros de la organización que sus destinatarios y proveedores deberán conocer, en función de su perfil e implicación. Benavides y Quintana (2003: 86-87) señalan algunas barreras que dificultan la transmisión: las características del conocimiento transmitido, las características de las fuentes de conocimiento, las características del destino del conocimiento y las del contexto en el que se difunde y recibe.
6. **Usar, aplicar.** Tal y como indica Bhatl (2001: 72), el conocimiento debe ser aplicado para hacerlo activo y relevante y para que cree valor a la organización, a la universidad.

Todo este proceso de gestión del conocimiento en las organizaciones y en la propia universidad supone:

- Valorar el *know-how*.
- Crear una cultura colaborativa y una cultura que acepte las nuevas ideas, la exploración e innovación.
- Disponer de las estructuras organizativas que posibiliten y faciliten dicha colaboración.
- Apoyo y liderazgo de la dirección, que motive y dinamice al personal.
- Confianza, compromiso y reciprocidad.
- Poseer una infraestructura adecuada que permita la transmisión de conocimiento.
- Contar con un modelo o metodología que genere conocimiento.

Los factores de éxito en todo proceso de gestión del conocimiento, se presentan de forma sintetizada en la Tabla 48:

Tabla 48: Factores de éxito en un proyecto de gestión del conocimiento⁶⁷⁸.

Factores claves en el éxito de un proyecto de gestión de conocimiento	
1.	Cultura orientada al conocimiento.
2.	Infraestructura técnica e institucional.
3.	Respaldo del personal directivo, liderazgo distribuido y participativo.
4.	Vínculo con el valor económico o valor del mercado.
5.	Orientación al proceso.
6.	Claridad de objetivo y lenguaje.
7.	Prácticas de innovación
8.	Estructura del conocimiento.
9.	Múltiples canales para la transferencia de conocimiento.
10.	Estructura flexible, descentralizada y horizontal.
11.	Innovación y proactividad.

Modelos o estrategias de generación de conocimiento.

No suele existir un único modo de generar conocimiento⁶⁷⁹ y la universidad deberá recorrer su propio camino en función del punto de partida, de su devenir histórico, de su presente y futuro, teniendo en cuenta sus agentes y su contexto, así como el cumplimiento de su misión.

Davenport y Prusak (2000) identificaron cinco modos de generar conocimiento:

1. **Adquisición:** se da comprando una empresa para capturar su conocimiento.
2. **Recursos dedicados:** establecer personas/grupos para generar conocimiento (Ej.: I+D).
3. **Fusión:** reunir a individuos con diferentes perspectivas para trabajar en un proyecto.
4. **Adaptación:** dados los cambios de contexto, geográficos, medioambientales/...
5. **Redes de conocimiento:** formar grupos de individuos en redes formales e informales para compartir información y generar conocimiento.

Por su parte, Bhatl (2000:19) añade estas otras opciones:

- a. **Imitación:** imitar lo que hacen otros.
- b. **Replicación:** duplicar la experiencia aprendida en proyectos de otras áreas.
- c. **Sustitución:** búsqueda de productos, procesos y prácticas alternativas.

La literatura revisada ofrece muchos modelos y van apareciendo otros. Riesco (2006: 158) los clasifica en dos categorías:

- a. **Modelos de clasificación del capital intelectual (CI).** Definen y ordenan los activos intangibles con el objeto de facilitar su comprensión y su posterior medición.
- b. **Modelos de gestión del conocimiento (GC).** Tratan de representar el desarrollo del conocimiento. Entre éstos, se suele distinguir entre los “Modelos de gestión de la información” y los de “Gestión del conocimiento”.

⁶⁷⁸ Así lo señalan Davenport, 1997, op. cit; Rodríguez, 2006b, op. cit, pp. 35-36; Benavides y Quintana, 2003, op. cit, pp. 92-104; Collison y Parcell, 2003, op. cit, p. 35; Barena-Coroniras, Díaz, Fernández y Gairín, en Gairín, 2011, op. cit, pp. 214-216.

⁶⁷⁹ Tal y como indican Gallego y Orgallo, 2004, op. cit, p. 94, no existen en la actualidad, modelos claros para una gestión del conocimiento de manera uniforme e insisten en que se dan numerosas variables en dicha gestión.

No resulta fácil diferenciar las dos categorías y en ocasiones es cuestión de matices o de características muy imperceptibles. El mismo Riesco (2006: 177), enfatiza alguno de los rasgos para evitar confundirlos: *“La diferencia principal entre los modelos de CI y los de GC es que los primeros, tienen un planteamiento más estático y acumulativo. Los modelos de GC, en cambio, hacen hincapié en la característica dinámica del conocimiento”*.

Por otro lado, Rodríguez (2006a: 129-156) recoge estos seis modelos sobre gestión y creación de conocimiento⁶⁸⁰ (Tabla 49):

Tabla 49: Modelos de creación y gestión del conocimiento (CGC)⁶⁸¹.

Modelo	Principales aportaciones
“La organización creadora de conocimiento” (Modelo espiral del conocimiento) (Nonaka y Takeuchi, 1995, 1999).	- Explican el proceso en espiral de cómo se convierte el conocimiento tácito en conocimiento explícito (dimensión epistemológica), así como el conocimiento individual en interorganizacional (dimensión ontológica), además, se van dando los procesos de socialización, externalización, internalización y combinación del conocimiento en las organizaciones.
“The 10-Step Road Map”⁶⁸² (Tiwana, 2002)	- Se basa en la integración y utilización del conocimiento fragmentado que existe en las organizaciones. - Propone una guía para que cada institución desarrolle su propia estrategia de creación y gestión de conocimiento. - Considera tres procesos básicos: adquirir el conocimiento, compartir el conocimiento y utilizar el conocimiento.
“Visión humanista” de la CGC (Tena Rubio, 2004)	- Sigue el enfoque humanista, que se centra en las personas, en su compromiso y en generar una cultura favorable a compartir el conocimiento entre los miembros de la organización.
“CGC, desde la cultura organizativa” (Marsal y Molina, 2002).	- Se basa en el estudio, conocimiento y cambio, si es necesario, de la cultura organizativa, para adecuarlo a los objetivos del proceso de CGC. - Señalan cinco fases: autodiagnóstico, gestión estratégica, definición y aplicación, gestión del cambio e indicadores.
“La CGC en una organización escolar” (Durán, 2004)	- Igual que el anterior, se basa en una auditoría de la cultura organizativa. - Propone cinco etapas, que igualmente podríamos aplicar en la universidad: análisis de la cultura organizativa, definir un plan de acción para el cambio cultural, análisis del capital intelectual, análisis de las TIC y creación de un sistema de CGC.
“CGC en educación” (Sallis y Jones, 2002)	- El punto de partida de cualquier proceso de CGC es tomar conciencia de lo que la organización sabe o no sabe. - A partir de esta identificación y localización del conocimiento existente, se planificará el resto del proceso de CGC.

Por su parte Gutierrez (2010: 92), indica que los modelos de gestión del conocimiento reconocen las necesidades de las organizaciones, y por ello, de las universidades, para

⁶⁸⁰ Riesco, 2006, op. cit, págs. 177-191, propone a su vez, otros 8 modelos de gestión del conocimiento. Los que añade nuevos, a los reseñados por Rodríguez, 2006a, son: “El modelo de GC de KPMG Consulting (Tejedor y Aguirre, 1998); el modelo de Arthur Andersen (1999); *Knowledge Management Assessment Tool* (KMAT), 1999; Modelo E.O.SECI, 2001; Modelo de GC en función del tipo de trabajo, 1999: Del modelo social al modelo “sociotécnico” tecnología de la información para gestionar el conocimiento; y la formación de redes regionales de conocimiento”; Gutierrez, 2011, op. cit, pp. 91-121, recoge y sistematiza diversos modelos.

⁶⁸¹ Inspirada en los trabajos de David Rodríguez (2006a:129-156 y 2006b:29-31); Gutierrez, 2011, op. cit, pp. 91-121. ver también Serradell y Juan, 2003, op. cit.

⁶⁸² Los diez pasos que propone Tiwana, 2002, y que recoge Rodríguez, 2006a, op. cit, págs. 137-140, son: **Fase 1** (Evaluación de la infraestructura), 1 análisis de la infraestructura existente, 2. Alinear la CGC con la estrategia organizacional; **fase 2** (análisis del sistema de CGC, diseño y desarrollo): 3 diseño de la infraestructura de CGC; 4 auditar y analizar el conocimiento; 5 formación del equipo de CGC; 6 creación de nuestro modelo de CGC; 7 desarrollo del sistema de CGC; **fase 3** (despliegue del sistema de CGC) 8 despliegue del sistema mediante una metodología RDI (*results-driven-incremental*); 9 gestión del cambio cultural y **fase 4** (evaluación): 10 evaluar los resultados, medir y rediseñar el CGC.

movilizar el conocimiento y ser así altamente competitivas en su sector. Para ello, este mismo autor, inspirado en los trabajos de Soto y Barrios (2006), indica algunos objetivos:

- a) La formulación de una estrategia de alcance organizacional para el desarrollo, adquisición y aplicación del conocimiento.
- b) La implantación de estrategias orientadas al conocimiento.
- c) El seguimiento y la evaluación de los logros obtenidos con la aplicación del conocimiento.
- d) La reducción de los tiempos de los ciclos en el desarrollo de nuevos productos, mejora de los existentes y soluciones a los problemas.

Uno de los modelos de creación de conocimiento organizacional (MCCO) nos lo ofrece Nonaka y Takeuchi (1999) y lo recogen posteriormente Gairín (2005), Rodríguez (2006), Gutierrez (2010). Las cuatro formas de creación del conocimiento descritas anteriormente (socialización, externalización, combinación e interiorización), facilitan la creación de conocimiento organizacional y recorren con las fases señaladas en la Figura 45: compartir el conocimiento tácito, crear conceptos, justificar conceptos, construir arquetipos y distribuir el conocimiento. Se puede ver en la parte superior de la figura, que todo esto se logra con las condiciones facilitadoras señaladas y ya explicadas anteriormente. De esta forma se pasa del conocimiento tácito en la organización al explícito en la misma, siendo a su vez, como se puede observar, un sistema abierto y dinámico que permite el intercambio y la creación de conocimiento dentro y fuera de la universidad.

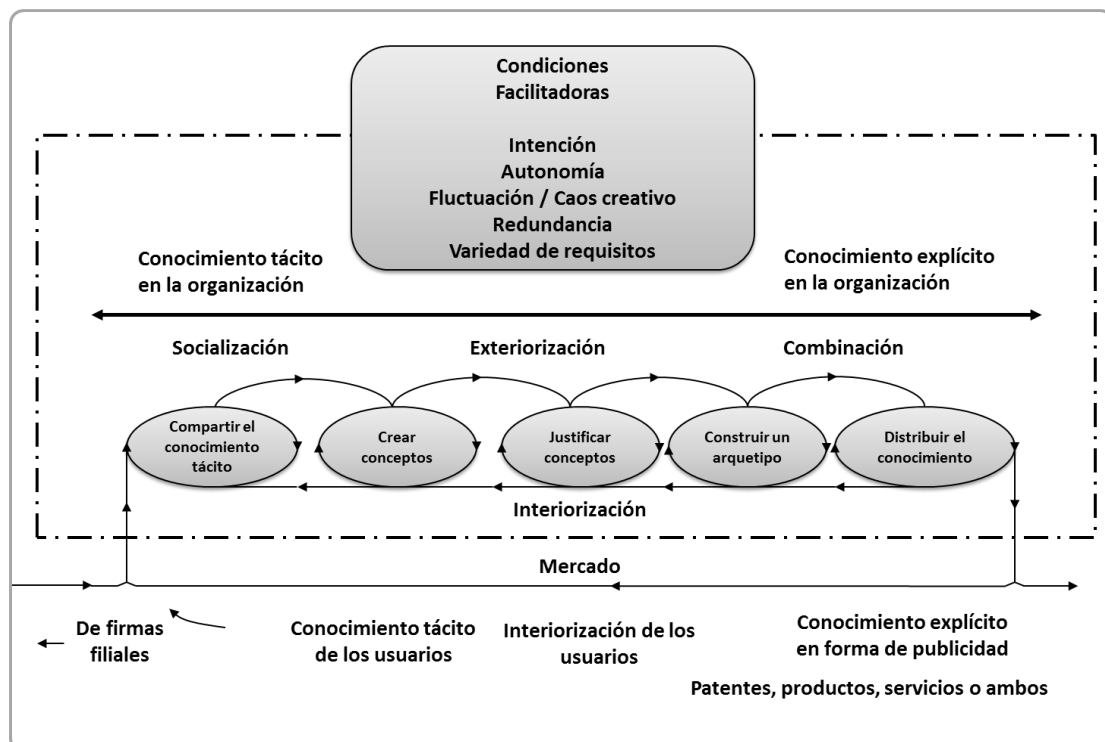


Figura 45: Modelo del proceso de creación de conocimiento organizacional⁶⁸³.

⁶⁸³ Fuente Nonaka y Takeuchi, 1999, op. cit, p. 96, citado por Gutiérrez, 2010, op. cit, p. 97

El análisis y la exposición exhaustiva de los diferentes modelos de GC trasciende muy mucho el presente trabajo de investigación, máxime cuando muchos de ellos surgen al amparo de la empresa y están enfocados específicamente en ellas y en las leyes del mercado, no entroncando con la universidad. El análisis y desarrollo de estos modelos proporciona el sustrato y la operativización necesaria para emprender cualquier iniciativa de GC. En este sentido, Gutierrez (2011), indica lo siguiente: *“Los elementos, aspectos y matices encontrados - en los diversos modelos de GC - posibilitan a las instituciones de educación superior la comprensión de su papel en la actual sociedad, su carácter complejo, modos de producción y cómo en éstas los modelos de corte burocrático han cerrado el entendimiento de las dinámicas de movilización del conocimiento en los niveles intra e interorganizacional”* (Gutierrez, 2011: 121).

Así, la universidad, en cuanto ente complejo se distancia de la lógica de las “organizaciones inteligentes” propia de una gestión en términos de eficacia y eficiencia, más enfocadas al mercado y a la búsqueda de la máxima rentabilidad. Para ello, se debe contar con todos y saber administrar la proactividad y la colaboración de sus miembros y estamentos; desmarcando así, su gestión, de los cánones burocráticos y eficientistas, para asumir su compromiso social, crítico y creativo, generador de nuevas ideas y servicios.

Dirección del conocimiento en las universidades

Convendría ir dando pasos en las universidades, como se viene haciendo en las demás organizaciones, para vertebrar y desarrollar la dirección del conocimiento en la universidad, de forma que en el interior de la misma se comparta, transfiera, cree y use el conocimiento que las personas, los equipos, departamentos, áreas, facultades y/o escuelas generan. Que eso sea algo institucional e integrado, no quede fragmentado ni diluido en cualquier “fracción” o “esquina” de la universidad. Igualmente, hacia el exterior, dando y recibiendo conocimiento, que fortalecerá sus logros, junto con sus competencias básicas, las abrirá a nuevas acciones, proyectos y servicios que las harán más competentes, sólidas e innovadoras, pues su éxito en el futuro, estará, como hemos venido exponiendo, en la capacidad que adquiera y desarrolle de colaborar con otros y en esta colaboración, el trabajo en redes y la gestión del conocimiento son nucleares y determinantes.

En la dirección del conocimiento no sólo es importante administrar y distribuir el conocimiento, sino que también es muy importante y necesario generar o desarrollar nuevos conocimientos, innovando en todas las direcciones y dimensiones posibles. Así lo dice la Aeca (2004) para las organizaciones en general, consideración que se puede aplicar para la universidad en particular:

“Todo aquello que incluye no sólo tratar de los flujos y de las clases de conocimiento que necesitan intercambiarse entre los miembros de la organización a través de los sistemas o plataformas tecnológicas por las que discurre la información y el proceso básico de conocer, sino que además, hay que medir y administrar, y, por tanto, crear y desarrollar conocimiento en la organización, lo que significa innovar” (AECA, 2004: 21).

La dirección del conocimiento organizativo en las universidades debe conocer los diferentes conocimientos que existen en la universidad, que son producidos por las personas y equipos. Y a partir de ahí, cómo transformar esos conocimientos, muchas veces tácitos, internos e individuales, en conocimientos explícitos, externos y socializados, con vistas a compartirlos y transferirlos en el seno de la universidad o hacia fuera de la misma. De ahí que se haya hablado de lo importante que es gestionar la universidad centrados en las personas y evolucionar a formas de estructuras organizativas más planas, descentralizadas y flexibles que permitan e impulsen el trabajo y la interacción entre iguales.

Las personas ceden a la universidad sus conocimientos de una manera formal o informal, en este proceder, ambos deben beneficiarse y dicha transferencia debe tipificarse y administrarse justamente, mediante contrato, reciprocidad, o siguiendo los criterios que la propiedad intelectual requiere. Una vez cedido, la universidad cuenta con dicho conocimiento para sus proyectos y estrategias, forma parte de su “base de conocimiento” o de “su memoria organizativa” y se visibiliza en su cultura organizativa, en sus protocolos o rutinas, etc.⁶⁸⁴.

Las redes de conocimiento y la universidad

No dejan de ser un tipo más de las redes que hemos visto y analizado que las universidades pueden crear o en las que pueden participar. Estas redes de conocimiento, en cuanto redes, recogen todo el bagaje y el dinamismo de lo expuesto en los capítulos anteriores, especialmente cuando hemos analizado la evolución y las tendencias más actuales de las estructuras organizativas, así como el trabajo en red de las universidades. Para su eficaz funcionamiento requieren un significativo cambio o evolución de las estructuras organizativas de la universidad, entre otras muchas cosas, pero nos centramos en ellas pues son el objeto de la investigación. Las estructuras más planas, descentralizadas y flexibles alumbrarán mejor las redes, con el apoyo de las TIC superando las barreras del espacio y el tiempo, además, deben tener las características y especificidades de las que hablamos al exponer el trabajo en red de las universidades.

Las personas y los equipos que se están configurando en el seno de la universidad constituyen los nodos de la red⁶⁸⁵. Rovere (1998: 35), desde la mirada de la psicología social, propone analizar el grado de profundidad una red, relacionando vínculos, acciones y valores (Tabla 50):

Tabla 50: Grado de profundidad de una red y relaciones entre vínculos, acciones y valor (Fuente: Rovere, 1998: 35).

⁶⁸⁴ Consultar en Aeca, 2004, op. cit, p. 23.

⁶⁸⁵ Desde la psicología social, Rovere, 1998, op. cit, p. 30, prioriza a la persona y sus vínculos: “Para nosotros, redes son redes de personas, se conectan o vinculan personas, aunque esta persona sea el director de la institución y se relacione con su cargo incluido, pero no se conectan cargos entre sí, no se conectan instituciones entre sí, no se conectan computadoras entre sí, se conectan personas. Por esto se dice que redes, en el lenguaje de los vínculos, es fundamentalmente un concepto vincular”.

VÍNCULOS	ACCIONES	VALOR
Asociarse	Compartir objetivos y proyectos	Confianza
Cooperar	Compartir actividades y recursos	Solidaridad
Colaborar	Prestar ayuda esporádica	Reciprocidad
Conocer	Conocimiento de lo que es o hace el otro	Interés
Reconocer	Destinadas a reconocer que el otro existe	Aceptación

A través de la interacción, los individuos y las universidades a las que pertenecen, aprenden, comparten crean y usan el conocimiento⁶⁸⁶, con la ayuda de una plataforma virtual y en un contexto concreto y determinando.

Analicemos algunas de las definiciones dadas sobre redes de conocimiento (Tabla 51), veamos sus principales aspectos y construyamos una propia.

Tabla 51: Concepto de redes de conocimiento. (Elaboración propia).

Autores	Concepto de redes de conocimiento
Gross et al., (2001:7)	Estructuras especialmente difusas, a menudo agregaciones de individuos y organizaciones, vinculadas por medio de intereses compartidos e interesados acerca de un problema.
Casas, (2001)	Implican tanto la formación de redes profesionales, como de redes de difusión y transmisión de conocimientos o de innovaciones, que estarían dando lugar a la formación de espacios regionales de conocimiento.
Seufert, (2003)	Son redes que fundamentalmente se establecen entre los individuos, los grupos y las organizaciones donde no solamente son importantes las relaciones bilaterales, sino la integridad de las actividades desempeñadas por la propia red de conocimientos.
Castellanos, (2004)	Una comunidad de personas que, de modo formal o informal, ocasionalmente, a tiempo parcial o de forma dedicada, trabajan con un interés común y basan sus acciones en la construcción, el desarrollo y la socialización de conocimientos.
Prada, (2005: 2)	Un conjunto de elementos tecnológicos, normativos, culturales y sociales dirigidos a facilitar la interacción de individuos interesados en ciertas áreas temáticas con el fin de socializar e incrementar el conocimiento tácito de cada partícipe y, por ende, el de las organizaciones.
Royero, (2005)	Son interacciones humanas en la producción, almacenamiento, distribución, transferencia, acceso y análisis de los conocimientos producidos por la investigación o por el propio interés individual o colectivo por compartir información y conocimiento a través de cualquier medio- por lo regular electrónico o digital- con la intencionalidad de desarrollar las capacidades de creación, entendimiento, poder, estudio y alteración de la realidad inmediata.
Parker, (2007: 100)	Es un fenómeno dinámico en el que se comparte, se desarrolla y se genera nuevo conocimiento. Permite combinar eficazmente los conocimientos individuales con las habilidades de una organización.

⁶⁸⁶ Tal y como señala Gross et al., 2001, op. cit, p. 7: "las redes de conocimiento existen para crear nuevos conocimientos y también para acelerar la aplicación de ese nuevo conocimiento al desarrollo económico y social".

En las redes de conocimiento las personas y las universidades a través de ellas (individualmente o en equipos) se reúnen según intereses comunes, consensuados o compartidos en pro de unos objetivos igualmente pactados y buscados desde el punto de partida, para incrementar los conocimientos de los diferentes nodos de la red, para lo cual, cada uno de ellos se esfuerza por externalizar, socializar y explicitar sus conocimientos, compartiéndolos y transfiriéndolos de forma que dicho conocimiento aportado se pueda manipular, clasificar, estructurar, debatir, descomponer y relacionar, para enriquecerlo e incrementarlo o para generar juntos nuevos conocimientos que reviertan en cada uno de los miembros de la red y en las universidades de cada uno de los participantes. Todo ello se logra a través de un trabajo sistemático, bien coordinado y gestionado por uno de los nodos en quien recae dicha responsabilidad y todos se comprometen a participar confiada y colaborativamente, en el mismo plano de igualdad y por el tiempo que acuerden y sea necesario.

Tal y como señala Parker (2007: 100), crear redes de conocimiento no es fácil, ya que requiere integrar las aportaciones individuales de conocimiento a través de la sistematización del mismo, siendo capaz de generar información útil de acuerdo con los objetivos y metas preestablecidas.

Beneficios de las redes de conocimiento

Sin lugar a dudas, las redes de conocimiento reportan múltiples beneficios a sus miembros y a las universidades que forman parte de ellas⁶⁸⁷.

- Intercambio de experiencias y conocimientos.
- Ahorra costes, espacio y tiempo. Se maximizan recursos.
- Agilidad, rapidez.
- Efectividad.
- Competencia.
- Resolver problemas.
- Tomar decisiones conjuntas, coherentes, consensuadas y más correctas.
- Participación activa y proactiva.
- Enriquecimiento mutuo.
- Mayor fortaleza individual y colectiva.
- Afianzar lo propio.
- Incorporar nuevas competencias.
- Formación y aprendizaje.
- Múltiples sinergias.

⁶⁸⁷ También aportan referencia de beneficios de las redes de conocimiento: Prada, 2005, op. cit; Parker, 2007, op. cit, p. 100; Gairín y Díaz, 2011, op. cit, p. 23.

- Organizar y encontrar información relevante y trascendente.
- Canal de transmisión, debate y conclusión.
- Crear nuevo conocimientos, más válido, amplio y riguroso.
- Facilitar el uso y la aplicación del conocimiento adquirido.
- Crear valor.

Así pues, las universidades deben aprender a gestionar el conocimiento si quieren crecer, desarrollarse y prestar un buen servicio a la sociedad. A lo largo de este apartado hemos analizado en qué consiste la gestión del conocimiento y el proceso que se debe seguir al respecto: detectar, seleccionar, organizar, transformar, difundir, aprender y usar dicho conocimiento. De esta forma, la universidad se desarrollará y sus miembros estarán más conjuntados y coordinados, participarán de forma activa, tendrán un carácter más emprendedor, estarán más comprometidos con la misión, así como con la labor de la universidad. De ese dinamismo surgirán las redes de conocimiento hacia dentro y hacia fuera de la misma, a través de dichas redes se conseguirán múltiples beneficios tal y como hemos expuesto.

11 Consideraciones finales

A lo largo de este tercer capítulo se ha revisado cómo las universidades vienen acometiendo el trabajo en red hacia dentro y fuera de las mismas, la importancia que le conceden en la actualidad, las dificultades que experimentan al implementar estas redes y la incidencia real que están teniendo en su evolución y mejora; también, cómo están gestionando su conocimiento organizativo, para así cambiar con más rigor, pertinencia y fortaleza.

Afrontar el nuevo escenario que envuelve y cuestiona a las universidades, así como el nuevo rol que deben adquirir para desenvolverse con perspectiva de éxito en dicho escenario y servir así mejor a la sociedad, cumpliendo su misión, las empuja a transformar sus actuales estructuras organizativas y colaborar más, mejor y de forma más eficiente, unas con otras, de ahí que el trabajo en red de las mismas tome hoy en día un gran valor.

Las universidades se han de relacionar, sus miembros deben participar activamente, unas y otras han de establecer lazos o alianzas estratégicas, abordar proyectos en común, en definitiva, trabajar en red. Estas redes les reportarán múltiples beneficios como se ha expuesto: ahorro de costes e infraestructuras, agilidad y flexibilidad, capacidad de innovación, calidad y excelencia, garantía de éxito, fortaleza y competencia, sinergias, compartición de riesgos, etc.

Se vio que dicho trabajo en red requiere autonomía y voluntad, tanto de las universidades como de sus miembros; compromiso personal e institucional; generar una nueva estructura más plana, descentralizada y flexible que favorezca la información y comunicación, la participación de todos y su conjunción y coordinación; cambiar el control por la confianza y la autorregulación, desarrollando un espíritu emprendedor. Son requerimientos que sólo se lograrán adquiriendo ciertas capacidades cada una de las universidades miembros de las

redes, como las que se expusieron: capacidad estructural y organizativa, cambio cultural organizativo, capacidad de liderazgo, capacidad de gestión, estratégica, colaborativa, tecnológica, etc.

Igualmente se analizaron las partes de una red, las modalidades de participación que se pueden dar en ellas, así como las características que deben tener y en función de las cuales el trabajo en red de las universidades será posible, dando lugar a diferentes tipologías y configuraciones de las mismas. De entre dichas características se analizaron con más profundidad cuatro de ellas, dado su carácter básico y determinante en la constitución, desarrollo, continuidad y éxito de la red, como son: reciprocidad, colaboración, flexibilidad y confianza. De todas ellas destaca la última como la más básica, nuclear y decisoria de la calidad, oportunidad y validez del trabajo en red; sin ella éste no sería posible o mermaría o fracasaría.

En la revisión teórica se han expuesto con detalle las redes holónicas, prácticamente inexistentes aún en el campo universitario, pero que arrojan gran competitividad, fortaleza y valor a las universidades que logren crear estas redes de esta naturaleza, con fuerte compromiso e implicación, en las que todas arriesgan y comparten algo significativo, en aquello para lo que son realmente competentes, lo que forma parte de sus competencias básicas, con vistas a lograr un determinado producto o servicio, elaborado a modo de consorcio de universidades.

Igualmente se fundamentó cuáles son los actuales factores de éxito de las redes, así como sus principales dificultades y las etapas que se deben seguir en la creación de las mismas. Por último, se estudiaron dos de las exigencias básicas que requiere el trabajo en red de las universidades como son el cambio cultural y el ejercicio de un adecuado liderazgo.

Además, se analizó cuál es el estado actual de la creación y gestión del conocimiento organizativo en las redes intra o interuniversitarias. Se examinaron las fuentes de conocimiento presentes en la universidad y qué hacer para aprovecharlas y generar el conocimiento organizativo que necesitan para adecuar sus actuales estructuras al nuevo escenario. Se expuso cuál es su capital intelectual, dónde reside y cómo se crea conocimiento. También y finalmente se analizó qué modelos prevalecen hoy respecto a la gestión del conocimiento, cómo se crea, alquila o comparte, cómo se identifica y asimila, al igual que cómo se aplica y usa. En estos procesos, la creación de redes de conocimiento resulta una pieza clave en la generación y transferencia de conocimiento organizativo, tanto en el interior de las universidades como de éstas con otras que le pueden aportar nuevos y valiosos conocimientos.

Capítulo 4. Investigación sobre las universidades de la AIUL.

1 Introducción:

Después de realizar la revisión teórica, nos adentramos ahora en la investigación realizada, para lo cual se delimita la metodología seguida, su diseño y desarrollo; a continuación, expondremos y analizaremos las conclusiones, para así revisar los ejes analíticos, y trazaremos algunas sugerencias e implicaciones para el futuro y la mejora de la realidad estudiada.

El conocimiento y la experiencia del trabajo en red entre las universidades es muy reciente, está poco implementada y casi nada sistematizada. Los miembros de las universidades se han ido incorporando a ella de forma individual y esporádica, sin planificación previa ni posterior, sin que la universidad, en cuanto tal, se haya decidido ni posicionado ante él y sin que se haya organizado para tal fin.

Además, las redes tienen poco recorrido organizativo y estructural. Se han generado de forma espontánea sin profundizar en cómo configurarlas, cómo hacerlas más efectivas y eficientes, qué ventajas y dificultades conllevan, qué riesgos o desviaciones se pueden dar, etc.

Así pues, desde la complejidad del tema y del poco camino andado y sistematizado, se definen en primer lugar la finalidad y objetivos de la presente investigación, se acota el problema de estudio y se trazan los ejes analíticos que han servido como guía de la misma.

A continuación se explica la metodología de la presente investigación que mejor se ajustaba a la realidad estudiada y a su complejidad. Se han empleado tres fuentes de recogida de datos: las entrevistas semiestructuradas, un cuestionario cuantitativo y cualitativo y el análisis de los documentos oficiales y públicos de las universidades. Además, se ha optado por la triangulación, aplicando y combinando las metodologías cuantitativas y cualitativas, contrastando los datos obtenidos desde las diferentes fuentes y efectuando diversos contrastes, lo que nos permitirá aumentar la validez y fiabilidad de los resultados, así como evitar sesgos.

La investigación se realiza y se centra en una asociación de universidades que ya tienen un cierto recorrido relacional y de agrupación, más formal que práctica y operativa, como es el caso de la **Asociación Internacional de Universidades La Salle (AIUL)**, con más de treinta y siete universidades repartidas por el mundo, presentes en cuatro de los cinco continentes, algunas de ellas con más de cincuenta mil alumnos y con más de cien años de existencia. Una de las Escuelas de Formación del Profesorado se creó a comienzos del siglo XVII en Francia.

Se prosigue con la justificación de cómo fueron creados los instrumentos y el proceso seguido para su validación, así como su posterior aplicación. Seguidamente se explicará el proceso de análisis, y de ahí se pasará a la exposición de los datos obtenidos en las diferentes fuentes, agrupados en torno a los ejes analíticos trazados y según los sub-ejes señalados, para luego acometer su análisis y discusión, para así llegar a la obtención de las conclusiones.

Por último, se presentan algunas implicaciones y sugerencias para el trabajo en red de las universidades.

2 Origen del estudio:

La preocupación por el cambio organizativo y estructural de las universidades para que dispongan de unas estructuras organizativas que faciliten y posibiliten la colaboración entre ellas, emana del conocimiento y experiencia adquirida a lo largo de más de una década como decano del Centro Universitario La Salle de Madrid, adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid; de la experiencia derivada de desempeñar el cargo de vicepresidente para Europa de la AIUL (Asociación Internacional de Universidades La Salle)⁶⁸⁸; de lo aprendido y ejercitado como director de un título propio de UAM sobre la dirección de centros educativos, así como de la realización de dos investigaciones sobre la función directiva en los centros La Salle en España y de haber visitado más de veinte universidades La Salle en el mundo: México (7) California (USA) (1) Colombia (2) Costa Rica (1), Brasil (2), Filipinas (2) Francia (3) España (2), impartir en ellas varias ponencias sobre la creación de redes universitarias e interuniversitarias, debatirlas, comentarlas en diferentes reuniones con los distintos miembros de la universidad: rector, equipo rectoral, decanos, personal docente e investigador (PDI), personal de administración y servicio (PAS), etc., a lo largo de, al menos, tres días de trabajo en cada universidad.

Las universidades La Salle, a través de la AIUL, vienen impulsando la colaboración entre ellas desde hace años, así como con otras universidades, entidades e instituciones, con resultados más lentos, en menor grado de lo esperado y expresado en multitud de reuniones y planes. En 2006, publican el libro titulado: *“Oportunidades actuales y visiones futuras: reflexiones sobre la educación superior lasallista”*, escrito por doce autores miembros de la AIUL, de diferentes países y continentes, profundos conocedores y especialistas en los orígenes, el presente y el futuro de las universidades La Salle en el mundo⁶⁸⁹. Todas las referencias que aparecen en este primer apartado son de los autores del libro y versan sobre la AIUL.

Así, el presidente entonces de la AIUL, Craig (2006: VII), en la introducción, señalaba: *“Juntas promueven la excelencia en la educación superior católica, al mismo tiempo que brindan oportunidades innovadoras de colaboración, investigación, intercambio y desarrollo”*. Por su parte, Landeros (2006: 1-15), analiza las ventajas y dificultades de la colaboración entre las universidades y apunta que los acuerdos más exitosos se fundamentan en la confianza, la comunicación y el compromiso; indica además cómo estos rasgos deben impregnar a todos los miembros de la comunidad universitaria y no sólo a sus directivos.

A lo largo de las páginas del libro citado, se observa la realidad que se está viviendo en las universidades en general y se apuntan algunas claves de mejora en el ser y quehacer de las universidades La Salle, en particular. Algunas de estas claves son:

- La universidad ha de ser innovadora (Craig, 2006: 39).
- Las estructuras de la universidad se han de flexibilizar (Craig, 2006: 45).

⁶⁸⁸ Ver su página web en: <http://www.lasalle-ialu.org/>

⁶⁸⁹ Entre sus autores figura, Juan Antonio Ojeda, que escribió el capítulo titulado: “Transformación e innovación en las universidades La Salle”, ver en Craig, 2006, op. cit, págs. 73-83.

- Es necesario fortalecer e incrementar el compromiso social de la universidad (Cervantes, p. 26; Craig, p. 37; Ojeda, pp. 81-82; Gómez, p. 138).
- Hemos de contar con todos, involucrar a todas las personas en el proyecto y misión de la universidad, no sólo al PDI y al PAS, hemos de contar además con los estudiantes y egresados, con sus familias y amigos (Craig, 2006: 36).
- El futuro de la educación superior lasaliana cuenta con la creación de redes, la colaboración institucional y la conexión vital a través de toda la familia internacional lasaliana (Landeros, 2006: 15).
- El panorama de colaboración entre las instituciones de educación superior La Salle, se caracteriza por una gran variedad de actividades. Algunos ejemplos son los siguientes: Landeros (2006: 10-11), miembro del *staff* de la AIUL, habla de movilidad de estudiantes y profesores; promoción de programas de postgrados conjuntos; un MBA internacional, compartido entre USA, México, Europa y Filipinas; Red Internacional de Investigación Lasallista (RIILSA); las escuelas de ingeniería que combinan esfuerzos e integran infraestructuras, recursos y servicios; la promoción de redes de conocimiento entre los miembros de la AIUL, que se impulsan desde el Centro Universitario La Salle de Madrid, dirigido por Ojeda.
- Es necesario evitar la fragmentación e impulsar la interdisciplinariedad, la multilateralidad y la multiculturalidad (Hengemüle, 2006: 56; Cervantes, 2006: 17).
- Las universidades de la AIUL, cuentan con mejores herramientas y con mejores aptitudes para adaptarse a los cambios que las universidades públicas. Choquet (2006: 122-123) señala tres principales razones: *“Su forma de organización y el sistema de toma de decisiones; su autonomía financiera que le permite tener un margen de acción en términos de inversión; su capacidad de inducir alianzas”*. Es, sin duda, una opinión que se debe analizar y contrastar, pero que recogemos por el dinamismo de cambio que expresa, así como porque se centra en la transformación organizativa de la universidad y en el establecimiento de alianzas que fortalezcan, al mismo tiempo que complementen, la esencia y proyección de las universidades en el siglo XXI.
- Ya en el año 2004, Álvaro Rodríguez, superior general de la institución La Salle, respecto a la AIUL, en la conferencia inaugural del VII Encuentro Mundial de la AIUL, decía: *“Nos falta crear lazos concretos y las conexiones prácticas que nos permitan funcionar como una red única, motivada por la misma visión y pasión”*. Aún queda mucho camino por recorrer y el estudio nos va a permitir diagnosticar el recorrido realizado, los logros alcanzados hasta el presente y apuntar algunas líneas de cómo abordar el futuro.

3 Delimitación del problema de estudio

A lo largo del presente trabajo hemos ido viendo que el escenario en el que se desenvuelve la universidad ha cambiado y que ella debe transformarse para hacer frente a los nuevos desafíos, demandas y necesidades. Todo esto se ha analizado desde la óptica de la organización, tratando de descubrir y trazar las exigencias estructurales que requiere la nueva universidad.

Debemos analizar si la universidad es consciente de que debe adecuarse al nuevo escenario, en qué grado se ha de producir esa renovación, en qué dirección debe acometerla y qué es lo que la empuja a ello. Así una primera parte del problema es:

- *¿En qué medida son conscientes del nuevo escenario que las empuja a cambiar?*
- *¿La universidad está cambiando? ¿Con qué profundidad debe cambiar?*

Lo que hoy se le pide a la universidad, inmersa en una profunda crisis, con múltiples competidores, es una transformación radical, tal y como hemos analizado en la revisión bibliográfica. Nuestro estudio pretende investigar cuáles son las estructuras organizativas más adecuadas para propiciar, orientar, operativizar y consolidar el cambio de la universidad y que ésta adquiera mayor competencia y significatividad en la nueva sociedad del conocimiento.

Para que todo ello sea posible y el cambio en la universidad adquiera valor, acierte y mejore realmente la misión de la universidad, debemos revisar qué papeles viene asumiendo en la actualidad y cuáles serían sus nuevos roles, cómo los perciben y cómo afectan a su estructura organizativa. La otra parte del problema de nuestro trabajo es:

- *¿Qué nuevo rol debe asumir la universidad? ¿Cuál es hoy su misión y las principales claves de la misma?*
- *¿Cómo afecta este nuevo rol a su estructura organizativa? ¿Posee la autonomía suficiente o necesaria para cambiar y estructurarse de forma nueva?*

En ocasiones las universidades no son tan libres ni independientes, están sometidas a múltiples fuerzas, sus propios intereses y cargas del pasado, los intereses de los estados o de los mercados, que les restan libertad, las desvían e impiden que asuman y desarrollen su nuevo rol. La universidad ha de tener la autonomía necesaria para estructurarse y planificar su estrategia, para contribuir mejor a la sociedad y a sus ciudadanos.

En los estudios y en la revisión teórica expuesta aparece de forma clara que una de las actuaciones que se deben acometer para posibilitar y garantizar el cambio y la mejora de la universidad es cambiar profundamente su estructura organizativa, adecuarla a los nuevos

tiempos y abrirla a la colaboración. De ahí que centremos el problema también en otro aspecto fundamental:

- *Ante la evolución, la crisis y las nuevas tendencias de la universidad en la actualidad, ¿qué cambios estructurales organizativos se deben producir en ella, para afrontar con éxito los nuevos retos?*

En la actualidad se requieren, como hemos visto, estructuras más horizontales, descentralizadas, menos rígidas, más flexibles y ágiles, que favorezcan la participación e interacción de todos, hacia dentro y hacia fuera de la universidad, que propicien la colaboración, el intercambio, la transferencia, la creación del conocimiento con el cual ser más competentes y prestar un mejor servicio. Así es que, concretando aún más y precisando y delimitando el problema, debemos cuestionarnos también:

- *¿Qué se debería modificar de las actuales estructuras organizativas de las universidades para propiciar y facilitar una mayor colaboración hacia dentro y hacia fuera de ellas, compartiendo sus competencias básicas y creando redes intra e interuniversitarias?*

Por último, y dado que, como se ha expuesto en los capítulos anteriores, la organización en red es la alternativa a la universidad actual, conviene analizar también:

- *¿Cómo se deben estructurar estas redes, qué características deben tener, cómo trabajar en red y qué tipos de redes organizativas existen? ¿Cómo generan y comparten conocimiento organizativo para aprender y mejorar de continuo la organización, la estructura de la universidad?*

Así pues, siguiendo los trabajos de Penna (2012), que a su vez cita a Arnal, Rincón y Latorre (1994), estamos en disposición de afirmar que **los problemas planteados cumplen con las condiciones básicas** estipuladas para llevar a cabo una investigación. Dichas condiciones se explicitan en los siguientes aspectos: la realidad, la factibilidad, la relevancia, la resolubilidad, la capacidad de generar conocimientos y la capacidad de generar nuevos problemas.

Veamos, de forma breve, en la presente investigación, cada una de esas **condiciones básicas**:

- a. **Realidad:** basada en un problema real, existente. Así, en la presente investigación vemos que:
 - La universidad es empujada a cambiar en profundidad y debe generar nuevas estructuras organizativas que le permitan responder de forma eficaz y eficiente a su misión.
 - Los nuevos espacios comunes de educación superior, los organismos internacionales, las empresas y foros internacionales, etc. nos hablan de que las estructuras organizativas de la universidad deben cambiar para posibilitar la colaboración entre ellas, con otros, así como para trabajar en red.

- b. Factibilidad:** indica que es posible investigar sobre el tema a partir de los recursos disponibles. También esta característica está presente en la investigación:
- Es posible descubrir la evolución actual de las universidades La Salle analizando sus documentos escritos y públicos en los que expresan su misión y estrategia, así como en sus planes, proyectos y organigramas, en los que visibilizan y hacen tangible cómo se estructuran y en qué grado están comprometidas con su evolución y mejora.
 - Igualmente, a través de entrevistas, cuestionarios, que permitan analizar su funcionamiento real, sus protocolos y procesos, los espacios de encuentro, participación y diálogo, etc. podemos obtener datos que nos indiquen cuál es la realidad actual que están viviendo y su realidad futura, hacia dónde apuntan.
- c. Relevancia:** es decir, que la investigación sea importante a nivel social. Esto también queda demostrado en la siguiente investigación.
- Las universidades atraviesan una profunda crisis, deben renovarse hasta el punto de que algunas llegan a plantearse que deben reinventarse. Han de recuperar su protagonismo, importancia y servicio en la sociedad y evitar desviaciones y vasallajes.
- d. Resolubilidad:** indica que puede ser contrastado. Igualmente, esta característica está presente en la investigación.
- En los últimos años han crecido exponencialmente los estudios sobre la universidad. Existe además abundante bibliografía sobre la misma. Los organismos nacionales e internacionales se ocupan cada vez más de ella: evaluándola, garantizando su calidad, comprometiéndola en su crecimiento, competitividad y servicio, mejorando sus metas y sus prácticas docentes, investigadoras e innovadoras.
 - Siendo algo nuevo y emergente, se puede resolver y apuntar pistas para su cambio y mejora.
- e. La capacidad de generar conocimiento:** o sea, que aporte resultados útiles.
- Al analizar la situación actual de las universidades y la realidad de sus estructuras permitirá trazar caminos para dar pasos significativos de renovación o transformación de las estructuras organizativas actuales y cómo éstas deben ir evolucionando. Esto admitirá diseñar procesos, evocar estrategias, realizar experiencias, ver, aprender de otros y de la propia experiencia, gestionando adecuadamente el conocimiento generado, compartido, adquirido, aplicado y usado.
- f. La capacidad de generar nuevos problemas:** que tenga el potencial de plantear nuevos problemas, retos y otras investigaciones. Esta característica también está presente en la investigación.
- Podemos aplicar el estudio a otras asociaciones o redes de universidades públicas o privadas; también a universidades sin asociarse, de un mismo territorio, o de varios, o de índole internacional. Se pueden precisar y acometer diversos aspectos del estudio como, por ejemplo, las relaciones que se dan en las estructuras, etc.

Todos estos aspectos y condiciones básicas de todo problema de investigación están presentes en este estudio. Pasamos a analizar los demás aspectos señalados en la introducción de este capítulo.

4 Objetivos del estudio

El objetivo general de este estudio se podría enunciar de la siguiente forma:

“Conocer hasta qué punto las estructuras organizativas de las universidades La Salle permiten y posibilitan el trabajo colaborativo hacia dentro y hacia fuera de la misma y el trabajo en red entre ellas, para así ser más competentes y prestar un mejor servicio a la sociedad, gestionando y compartiendo conocimiento organizativo”.

Este objetivo general lo podemos desglosar en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar si la universidad percibe que necesita cambiar y adaptarse al nuevo escenario.
- Precisar cuál es hoy la misión de la universidad y sus principales tendencias o características, para así estructurarse más adecuadamente.
- Revisar las estructuras organizativas de la universidad y los cambios que se deben producir en las mismas para responder mejor a su misión actual.
- Conocer cuáles deben ser las características principales de estas nuevas estructuras más planas, descentralizadas y flexibles, capaces de gestionar su conocimiento y trabajar más colaborativamente, intra e interorganizativamente, en redes universitarias.
- Analizar la configuración actual de estas redes universitarias, su tipología, características, beneficios y eficacia.
- Describir cómo gestionar su conocimiento organizativo, si lo generan y/o comparten en redes de conocimiento, que les permitan aprender y mejorar de continuo la estructura organizativa de la universidad.

5 Ejes analíticos

Los ejes analíticos marcan y articulan las directrices de la investigación y nos permitirán, a la luz de los resultados, ver el estado actual de las universidades y su proyección futura.

Los diferentes interrogantes señalados, así como los objetivos específicos que se han concretado, se agrupan en los cinco ejes analíticos siguientes:

EJE ANALÍTICO 1: Un nuevo escenario empuja a cambiar la universidad.

EJE ANALÍTICO 2: El nuevo rol que la universidad va adquiriendo, nuevas tendencias y nuevos rasgos.

EJE ANALÍTICO 3: La universidad deberá cambiar su estructura y funcionamiento para implementar el nuevo rol que se le requiere, adaptarse y desenvolverse en él.

EJE ANALÍTICO 4: Para afrontar con éxito las nuevas tendencias, las universidades deben colaborar más, hacia dentro y hacia fuera de ellas, e incorporarse a redes interorganizativas o crearlas.

EJE ANALÍTICO 5: Si nos adentramos en la organización en red y en las redes interorganizativas, conseguiremos que la propia universidad gestione y cree conocimiento organizativo.

Para facilitar y profundizar en el análisis de dichos ejes analíticos se han identificado unos sub-ejes por cada uno de ellos, que se describen a continuación:

PRIMER EJE ANALÍTICO: “Un nuevo escenario empuja a cambiar la universidad”.

Sub-eje 1.1: Las universidades son conscientes de que el nuevo escenario les empuja a cambiar.

Sub-eje 1.2: Las universidades han de transformarse o reinventarse. Rol que desempeñan actualmente.

Sub-eje 1.3: Abrirse y comprometerse local, estatal e internacionalmente.

Sub-eje 1.4: Las universidades han de contar con la autonomía suficiente y necesaria que le permita afrontar los retos del nuevo escenario y redefinir su estructura organizativa.

SEGUNDO EJE ANALÍTICO: “El nuevo rol que la universidad va adquiriendo, nuevas tendencias y nuevos rasgos”.

Sub-eje 2.1: Misión de la universidad y los principales ejes de la misma: docencia, investigación, innovación y servicio.

Sub-eje 2.2: Elementos exitosos de las Instituciones de Educación Superior (IES): núcleo de dirección fortalecido, vínculos con el entorno, diversificar fuentes de financiación y cultura emprendedora.

Sub-eje 2.3: Rasgos definitorios de las universidades: proactivas/reactivas, colaborativas, conjuntadas/coordinadas y atractivas/competitivas.

Sub-eje 2.4: Principal fortaleza con que afrontan la adquisición de su nuevo rol: las personas, su participación y compromiso, su formación y su motivación.

TERCER EJE ANALÍTICO: “La universidad deberá cambiar su estructura y funcionamiento para implementar el nuevo rol que se le requiere, adaptarse y desenvolverse en él”.

Sub-eje 3.1: Grado de autonomía de los miembros de la universidad

Sub-eje 3.2: Concepción y características de las estructuras organizativas de estas universidades: flexibilidad, dinamismo y mejora continua, horizontalidad, descentralización.

Sub-eje 3.3: Grado de colaboración de las universidades.

Sub-eje 3.4: Modelos de gestión universitaria más presentes: colegial, gerencial, burocrático y emprendedor.

Sub-eje 3.5: Grado de colaboración con otras universidades, entre las universidades La Salle, con las empresas y con la administración.

Sub-eje 3.6: Conocimiento y uso de las TIC.

Sub-eje 3.7: Tendencias reales de la evolución de sus actuales estructuras organizativas.

CUARTO EJE ANALÍTICO: “Para afrontar con éxito las nuevas tendencias, las universidades deben colaborar más, hacia dentro y hacia fuera de ellas e incorporarse a redes interorganizativas o crearlas”.

Sub-eje 4.1: Valoración, importancia y extensión de la participación en redes de las universidades de la AIUL.

Sub-eje 4.2: Cuentan con responsables de coordinar e impulsar el trabajo en red.

Sub-eje 4.3: Requerimientos que exige la participación en redes.

Sub-eje 4.4: Estructura de las redes en las que participan.

Sub-eje 4.5: Funcionamiento de las redes interuniversitarias: periodicidad de las reuniones, metodología que siguen, herramientas que emplean, acciones que realizan y resultados.

Sub-eje 4.6: Financiamiento de las redes.

Sub-eje 4.7: Características básicas de las redes: reciprocidad, cooperación, horizontalidad y confianza.

Sub-eje 4.8: Análisis del tamaño de las redes.

Sub-eje 4.9: Tipo de redes.

Sub-eje 4.10: Herramientas que emplean en el trabajo en red: plataforma virtual, recursos sincrónicos y diacrónicos.

Sub-eje 4.11: Modalidades de participación en las redes: presencial, semipresencial y virtual.

Sub-eje 4.12: Periodicidad de las reuniones en el trabajo en las redes.

Sub-eje 4.13: Finalidad que persiguen con el trabajo en red.

Sub-eje 4.14: Participación individual o institucional.

Sub-eje 4.15: Grado de valoración de lo que aportan, reciben y aplican del trabajo en las redes.

QUINTO EJE ANALÍTICO: “Si nos adentramos en la organización en red y en las redes interorganizativas, conseguiremos que la propia universidad gestione y cree conocimiento organizativo”.

Sub-eje 5.1: Las universidades generan conocimiento sobre gestión universitaria.

Sub-eje 5.2: Las universidades organizan y clasifican su conocimiento organizativo.

Sub-eje 5.3: Las universidades tienen claros los objetivos que se deben alcanzar con la GC: innovación, competencia, capacidad de respuesta y productividad.

Sub-eje 5.4: Las universidades tienen identificadas y aprovechan las fuentes de conocimiento.

Sub-eje 5.5: Las universidades cuentan con una estructura responsable de la GC.

Sub-eje 5.6: Las universidades son capaces de transferir conocimiento.

Sub-eje 5.7: La GC está prevista en los planes institucionales.

Sub-eje 5.8: Las universidades tienen identificadas sus competencias básicas.

Sub-eje 5.9: Las universidades tienen articulada y protegida la propiedad intelectual.

6 Metodología de la investigación.

A continuación se expone la metodología seguida en la investigación. En primer lugar se verá la línea de investigación que ha guiado en nuestro estudio. Luego se expondrán las diferentes fuentes de datos que se han empleado y cómo se han elaborado y validado. A partir de ahí se analizará el contexto y la muestra seleccionada para las mismas. Posteriormente se explicará el procedimiento de análisis de cada instrumento y de su conjunto. Por último, antes de entrar en la presentación y análisis de los resultados, se presentará la triangulación, su concepto, ventajas e inconvenientes, su aplicación en el análisis de la presente investigación y cómo ésta contribuye a evitar sesgos dando mayor validez y fiabilidad a los resultados obtenidos.

6.1 Investigación descriptiva:

La metodología de investigación seguida en el presente estudio es de diseño descriptivo. Los estudios descriptivos⁶⁹⁰ se utilizan para especificar propiedades, características, cualidades de personas, grupos, organizaciones, etc. (Danhke, 1989)⁶⁹¹. A este respecto, Cerda (1998) citado por Bernal (2006 y 2011), indica que *“una de las principales funciones de la investigación descriptiva es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y la descripción detallada de las partes, categorías o clases de dicho objeto”*, añadiendo que la investigación descriptiva se guía por las preguntas de investigación que se formula el investigador.

Nuestra pretensión es indagar y presentar la situación de cómo se encuentran las universidades La Salle (AIUL) en el momento actual en cuanto a su dimensión organizativa y a sus estructuras, si éstas posibilitan o no la colaboración y el trabajo en red de las mismas.

En este estudio descriptivo, transversal y prospectivo, hemos empleado diversas fuentes de datos, como son la entrevista semiestructurada, un cuestionario con preguntas de carácter cuantitativo y cualitativo, así como la documentación escrita de las universidades, oficial y pública.

Los estudios descriptivos miden variables, categorías o conceptos con el fin de señalar las propiedades, las características más sobresalientes o nucleares de organizaciones, grupos, personas o fenómenos. En dichos estudios se pone el énfasis en el análisis separado de cada

⁶⁹⁰ Así, Codina y Castro (2006), op. cit, p.3, citan los trabajos de Best (1970) que a su vez es citado por Cohen y Manion (1990: 101), exponiendo que: *“La investigación descriptiva se preocupa de las condiciones o relaciones que existen; de las prácticas que prevalecen; de las creencias; puntos de vista o actitudes que se mantienen; de los procesos en marcha; de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan”*; también, Salkind (1999), citado por Bernal (2006), op. cit, p. 112, afirma que la investigación descriptiva *“es aquella en la que se reseñan las características o rasgos de la situación o fenómeno objeto de estudio”*.

⁶⁹¹ Citado por Hernández, Fernández y Baptista (2004), op. cit, p. 32.

característica, de forma independiente, aunque en ocasiones será también posible integrar las mediciones de dos o más características, establecer alguna forma de relación entre ellas, según criterios y objetivos del estudio, comprender así en mayor profundidad lo que acontece o incluso tratar de predecir su evolución y resultados.

6.2 Fuentes de datos: Instrumentos empleados.

En la presente investigación se han empleado tres instrumentos: Las entrevistas, un cuestionario que incluye preguntas de tipo cuantitativo y cualitativo y el análisis de la documentación escrita. Veámoslos a continuación:

6.2.1 Las entrevistas semiestructuradas:

La entrevista es un instrumento representativo y eficaz de la metodología cualitativa de la investigación social y educativa. Siguiendo a Binham y Moore (1960): *“La entrevista es una conversación que se sostiene con un propósito definido y no por la mera satisfacción de conversar; lo que ya le da carácter muy particular, en tanto se hace necesario definir cuál será nuestro propósito al entrevistar”*. Por otro lado, destacan que: *“Entre la persona que entrevista y la entrevistada existe una correspondencia mutua, y gran parte de la acción recíproca entre ambas consiste en ademanes, posturas, gestos y otros medios de comunicación. Incluso las palabras adquieren una gran variedad de significados y valores al ser pronunciadas con inflexiones diferentes o al formar parte de contextos distintos. Todos estos elementos de comunicación (...) concurren al intercambio intencionado de los conceptos que constituye la entrevista”* (Binham y Moore, 1960, 52-60).

Las entrevistas⁶⁹² realizadas son de carácter semiestructurado con preguntas abiertas, según indica Flick (2007): *“Es característico de las entrevistas semiestructuradas que se traigan a la situación de entrevista preguntas más o menos abiertas en forma de guía de entrevista”. Se espera que el entrevistado responda a ellas libremente*” (Flick, 2007: 106).

Para la creación del instrumento guía para la recogida de datos de la entrevista, en la conversación mantenida entre el entrevistado y el entrevistador, se partió de los principales tópicos identificados en la primera aproximación a la fundamentación teórica. Con ellos se elaboró una guía de la entrevista que fue validada por cinco jueces; a partir de sus correcciones y sugerencias, se procedió a su redacción definitiva. (Ver **ANEXO 3A y 3B**).

Además, para garantizar que cada uno de los entrevistados se expresaran de forma relevante y poder así profundizar en el tema, en las entrevistas se tuvieron en cuenta, igualmente, las pautas marcadas por Flick (2007): *“El entrevistador puede y debe decidir durante la entrevista cuándo y en qué secuencia hacer qué preguntas, (...) si una pregunta se ha respondido ya tal vez de paso y sea posible dejarla fuera se puede decidir sólo ad hoc (...) o poder indagar con mayor detalle y apoyar al entrevistado para adentrarse profundamente en el campo”* (Flick,

⁶⁹² Holstein y Gubrium, 1995, indican que es la técnica de cuestionamiento sistemático y empírico de la sociedad por antonomasia, tal y como los cita Callejo, 2002, op. cit, p. 416.

2007: 107). Todo ello comportó una mediación permanente entre el curso de la entrevista y la guía de la misma⁶⁹³.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de octubre y noviembre de 2008, visitando las universidades respectivas y entrevistando personalmente por el investigador a cada uno de los miembros seleccionados de las mismas. La duración media fue de una hora aproximadamente; se recogieron los datos mediante grabación de audio y tomando notas en papel. Las conversaciones transcurrieron en un clima de cercanía, confianza y gran sinceridad.

Por último, cabe indicar que las respuestas y datos obtenidos permitieron centrar mejor la elaboración de los siguientes instrumentos empleados en esta investigación, como son el cuestionario y el análisis de la documentación escrita, para ampliar, diversificar, profundizar y matizar la información aportada a través de los mismos. La síntesis de los resultados obtenidos de las entrevistas se encuentra en el **ANEXO 3D**.

6.2.2 EL CUESTIONARIO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO. Proceso de construcción y validación.

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados en ciencias sociales para recoger información. Está configurado por un número limitado de preguntas, acerca de un objeto de estudio determinado y en un tiempo concreto, mediante las cuales los sujetos proporcionan información sobre sí mismos, sobre su entorno o aquellos ámbitos que conocen (Bisquera, 1989; Torrados, 2004; del Rincón et al., 1995; Cohen y Manion, 2002; Sierra, 2003)⁶⁹⁴. Sierra (2003) lo define de la siguiente manera:

“El cuestionario cumple una función de enlace entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población observada. Por ello, las condiciones fundamentales que debe reunir, dependen de la investigación y de la población. Se pueden sintetizar por una parte en traducir los objetivos de la investigación en preguntas concretas sobre dicha realidad, y por otra parte, en ser capaces de suscitar en los encuestados respuestas sinceras y claras a cada pregunta, que puedan después ser tratadas científicamente, es decir, clasificadas y analizadas” (Sierra, 2003: 306).

Los cuestionarios, frente a otros instrumentos o estrategias de recogida de información, se caracterizan por (Alvira, 2004; Sierra, 2003):

- **Observación no directa:** la información se obtiene a través de las personas que forman la muestra representativa de la población objeto de estudio.
- **Aplicación masiva:** a través del sistema de muestreo, los cuestionarios pueden extenderse a grandes comunidades, estatales o internacionales.

Sierra (2003:307) cita a Javeu, para indicar que los cuestionarios abordan:

⁶⁹³ Así lo señala una vez más Flick, 2007, op. cit, p. 107, quien a su vez cita a Hopf (1978) cuando éste advierte en contra de la aplicación demasiado burocrática de la guía de la entrevista.

⁶⁹⁴ Citados por Rodríguez, 2006, op. cit, p. 218.

1. *Hechos objetivos*: relativos a los propios sujetos que forman la muestra (edad, formación, hábitos, etc.), al entorno de estos sujetos y a su comportamiento explícito.
2. *Opiniones*: todo lo que formaría parte de la subjetividad de los individuos.
3. *Actitudes, motivaciones y sentimientos*.
4. *Cogniciones*: conocimientos sobre el objeto de estudio.

Y del Rincón et al. (1995: 207), citan a Cohen y Manion (2002: 131) cuando atribuyen a los cuestionarios tres objetivos:

1. Descubrir la naturaleza de las condiciones existentes.
2. Contrastar hipótesis y estudiar las posibles relaciones entre acontecimientos específicos.
3. Estimar e identificar constantes, magnitudes, normas o patrones absolutos o relativos.

En esta investigación, el cuestionario elaborado y aplicado persigue fundamentalmente el objetivo primero y parte del segundo y del tercero.

6.2.2.1 Elección, redacción y tipo de preguntas.

Las preguntas se eligieron y categorizaron en función del objeto de estudio, de los objetivos trazados en la investigación y en la revisión teórica existente hasta el momento.

Del Rincón et al. (1995: 212) nos ofrece la siguiente clasificación de las preguntas de un cuestionario:

Tabla 52: Clasificación de las preguntas de un cuestionario. Inspirada en Rincón et al. (1995: 212).

Modo de pregunta	Tipo de datos	Principales ventajas	Principales inconvenientes
Abierta.	Nominal.	Menor acotamiento y flexibilidad de respuesta.	Más difícil de codificar y puntuar.
Escalar.	Intervalo.	Fácil .	Tiempo empleado y puede ser sesgada.
Clasificación .	Ordinal.	Fácil y muy discriminativa.	Difícil de contestar.
Categorizada o lista de corroboraciones .	Nominal (Puede ser de intervalo si se totalizan).	Fácil y sencilla de contestar.	Proporcionan menos datos y menos opciones.

En el cuestionario definitivo se usaron preguntas de diferente naturaleza, para evitar sesgos o la tendencia a decir sí o señalar el (3), en las preguntas que tienen que marcar del (1) al (4); para evitar la rutina y el cansancio; para obtener nuevos y variados datos, etc. Hemos utilizado un gran número de preguntas abiertas, como ya se comentó, con el fin de diagnosticar mejor la situación en que se encuentran las universidades actualmente. Las preguntas utilizadas fueron de los siguientes tipos:

a) Clasificaciones:

- Se debe elegir entre cuatro valoraciones:
 - (1) muy poco, muy bajo, completamente en desacuerdo o nunca.
 - (2) poco, bajo, pocas veces.
 - (3) bastante, alto, casi siempre y
 - (4) mucho, muy alto, totalmente de acuerdo y siempre.
- Se debe elegir entre: Sí y No.

b) Categorizaciones:

- Se elige una o varias, de las respuestas dadas.
- Se pondera la lista dada.
- Se ordena la lista dada, de más importante o prioritaria a menos.

c) Preguntas abiertas.

Se ha prestado especial atención a la redacción de las preguntas, de forma sintética y clara, con un lenguaje preciso, fácilmente comprensible y ajeno a interpretaciones y desviaciones. Además de los criterios científicos, lo hemos hecho así pues el cuestionario tiene un ámbito internacional y se tradujo al inglés y al francés. Los destinatarios podían elegir el idioma del cuestionario y responder desde él.

Para la traducción, empleamos a tres traductores por idioma y confrontamos sus redacciones, igualmente, para evitar sesgos y desviaciones en los textos que se podían originar por un uso inadecuado de las palabras o conceptos presentes en el mismo.

6.2.2.2 La validación del cuestionario.**a) Aproximación teórica a la validación del cuestionario:**

Tal y como indican Thorndike y Hagen, citados por Bisquerra (1989):

“Los instrumentos de medición deben reunir una serie de requisitos. Los más importantes son validez y fiabilidad. Otras características son sensibilidad, adecuación, objetividad y viabilidad. Los factores que intervienen en la utilidad práctica de un instrumento revisten especial importancia: economía y facilidad, tanto en la administración, corrección e interpretación” (Bisquerra, 1989: 91).

Al analizar la validez del cuestionario comprobamos en qué medida recoge con exactitud aquello que pretende medir. Bisquerra (1989: 92) y Rincón et al (1995: 75) reconocen cuatro tipos básicos de validez (Tabla 53):

Tabla 53: Tipos de validez (Fuente: Rincón, et al, 1995: 75).

Validez teórica
Validez de contenido: juicio lógico entre el rasgo y la prueba.
Validez de constructo: grado en que una prueba mide un determinado rasgo, característica o constructo teórico.
Validez empírica
Validez concurrente: correlación entre las puntuaciones en la prueba y un criterio externo simultáneo.
Validez predictiva: determina el grado en que un instrumento ayuda a predecir una actuación.

Dados los elementos que incluye el cuestionario y las dimensiones, rasgos o características que se pretenden medir, se ha realizado una validación teórica del mismo: la validación de contenido.

b) El método Delphi para la validación de un cuestionario

Al realizar una revisión bibliográfica sobre dicho método, observamos que no se encuentra una única definición. Comienza a utilizarse en la década de los cincuenta y se atribuye a Dalkey y Helmer (1963). Desde entonces a hoy, ha sufrido varias modificaciones. Veamos algunas definiciones:

Sánchez, Chaminada y Escobar (1999) nos ofrecen la siguiente, al integrar los elementos señalados por distintos autores:

“El método Delphi es una técnica para la obtención y análisis de información subjetiva, definida como un procedimiento para extraer información de un grupo de expertos de forma estructurada y en varias etapas sin que exista comunicación cara a cara entre ellos (Dalkey y Helmer, 1963; Dalkey, Brown y Cochran, 1969; Dalkey y Rourke, 1971; Sackman, 1976)” (Sánchez, Chaminada y Escobar, 1999: 196).

Por su parte, Blasco, López y Mengual (2010) afirman que:

“El método Delphi es un procedimiento eficaz (Linstone y Turoff, 1975) y sistemático que tiene como objeto la recopilación de opiniones de expertos sobre un tema particular con el fin de incorporar dichos juicios en la configuración de un cuestionario y conseguir un consenso a través de la

convergencia de las opiniones de expertos diseminados geográficamente” (Blass, 1983; Ludwig, 1996, 1997) (Blasco, López y Mengual, 2010: 76).

El método Delphi pretende extraer y maximizar las ventajas que presentan los métodos basados en grupos de expertos y minimizar sus inconvenientes. Presenta tres características claves:

- Anonimato: durante el proceso ningún juez conoce la identidad de los otros que componen el grupo de validación del cuestionario. Se evitan sesgos, influencias y cada cual se siente libre al opinar.
- Interacción y retroalimentación controlada. Se consigue al volver a revisar el cuestionario y conocer lo que los otros aportaron.
- Respuesta del grupo en forma estadística.

Las ventajas y los inconvenientes del método Delphi se sintetizan en la Tabla 54:

Tabla 54: Ventajas e inconvenientes del Método Delphi. (Elaboración propia)⁶⁹⁵.

Ventajas
<ul style="list-style-type: none"> - Una gran ventaja procede de la propia estructura de la técnica (proceso sistemático y controlado), lo que permite acceder a todas las técnicas positivas de interacción de grupos: el conocimiento de muchas personas, la originalidad, la creatividad, etc., sin verse afectada por las presiones políticas, personales y sociales⁶⁹⁶. - Permite obtener y participar en el procedimiento de validación a expertos distribuidos geográficamente, por lo que además de poder contar con ellos, ahorra tiempo y dinero. - Respecto a la subjetividad de las respuestas, éstas se verán avaladas por el análisis de contenidos que se realizará de cada una de las opiniones, a fin de evitar esta circunstancia.
Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> - Lo que autores como Dalkey y Rourke (1971) denominan el “componente emocional” de los juicios de valor que se obtienen de los expertos (sus creencias, opiniones, sentimientos y expectativas). - La no existencia de directrices que marquen el consenso entre los expertos. - La selección inicial de los ítems del cuestionario y la selección de los expertos (Bernard, 1988). - Andracnovich (1995) recomendó que se hiciera coincidir el interés y conocimientos de los expertos con el tema del cuestionario, para que de esa forma su participación fuera significativa. - El tiempo requerido para completar el cuestionario puede llevar a dar respuestas/opiniones apresuradas.

La utilización del Método Delphi como instrumento de validación de cuestionarios, ha sido ampliamente usada en numerosos estudios y ámbito de conocimiento, así lo reconocen entre otros muchos, Hung, Altschuld y Lee (2007)⁶⁹⁷.

⁶⁹⁵ Inspirada en Blasco, López y Mengual, 2010, op. cit, pp. 76-77 y Sánchez, Chaminade y Escobar, 1999, op. cit, p. 198).

⁶⁹⁶ Sánchez, Chaminade y Escobar, 1999, op. cit, p. 197, citan a este respecto, los trabajos de Schmidt, 1971; Dalkey y Rourke, 1971; Gupta y Clarke, 1996; Rowe y Wright, 1999.

⁶⁹⁷ Citado por Blasco, López y Mengual, 2010, op. cit, p. 77. Ellos además enumeran varios ejemplos de la utilización del Método Delphi en distintos ámbitos del conocimiento.

6.2.2.3 Proceso seguido en la elaboración y validación del cuestionario.

Para ello, tal y como se ha explicado, se siguió el método Delphi. En la Tabla 55 podemos ver el proceso de aplicación, que se siguió, de forma sintetizada.

Tabla 55: Proceso seguido en la elaboración y validación del cuestionario. Método Delphi (Elaboración propia).

Fases	Investigador	Expertos
Fase previa	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de tópicos o dimensiones. - Revisión teórica. Bibliografía. - Selección de expertos. - Elaboración del primer cuestionario, estructuración y maquetación. - Envío del primer cuestionario. <ul style="list-style-type: none"> • Carta. • Plantilla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del primer cuestionario. - Valoraciones y comentarios.
Fase de validación y reestructuración	<ul style="list-style-type: none"> - Recepción de las respuestas de los expertos. - Agrupamiento de sus respuestas. - Análisis estadístico y cualitativo de las respuestas de los expertos. - Reelaboración del cuestionario. Segunda versión. - Envío de la segunda versión del cuestionario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepción del análisis estadístico y cualitativo del primer cuestionario. - Contraste con las propias respuestas. - Revisión de la segunda versión del cuestionario.
Fase final	<ul style="list-style-type: none"> - Recepción de las respuestas, análisis y revisión final. - Cuestionario definitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepción del cuestionario definitivo.

a) Realización práctica de la validación del cuestionario:

Para validar el cuestionario se envió a dieciocho posibles jueces para que lo evaluaran en función de tres ítems. Respondieron once jueces, que fueron los que realizaron todo el proceso de validación; de ellos uno mandó algunas sugerencias de mejora globales, pero no valoró ítem a ítem. Los criterios de evaluación enviados fueron:

- **Univocidad:** si la pregunta se entiende o no. Es decir, los jueces deben revisar si el aspecto formal del ítem, se comprende, si es ambiguo y puede llevar a confusiones o si se debería expresar de otra forma. Deben señalar sí o no.

- **Pertinencia:** si la pregunta guarda relación o no con el objeto de estudio. Así, los jueces, con una escala del 1 al 4, en la que el valor mínimo es el 1 y el máximo es el 4, deben evaluar el grado en que el ítem es oportuno o no para el objeto de la investigación.
- **Importancia:** si la pregunta es significativa y en qué grado. Con la misma escala anterior, los jueces consideran la transcendencia del ítem para el objetivo de la investigación.

Igualmente, se les pidió que una vez revisado el cuestionario, **cumplimentaran estas otras preguntas:**

- a) ¿Qué otras cuestiones añadirías?
- b) Observaciones generales al cuestionario o a alguno de sus apartados.

Así, a los jueces se les envió una explicación del título y objeto de la investigación y el cuestionario. Una vez revisado e incorporadas las correcciones, se les volvió a enviar para la validación definitiva, siguiendo así la técnica Delphi. Además, con varios de los jueces fue posible comentar, discutir, aclarar y matizar algunas de sus consideraciones sobre el cuestionario que evaluaron.

Con toda la información devuelta por los expertos, se elaboró un informe con los aspectos convergentes y divergentes y se replanteó el instrumento, que se envió en una segunda fase a dichos expertos, para que con todas las aportaciones de todos ellos, lo validaran definitivamente para su aplicación.

Para la validación de los cuestionarios se tomó como referencia al grado de concordancia entre los jueces. Para ello, seguimos los siguientes criterios⁶⁹⁸, según la Tabla 56.

Tabla 56: Univocidad, pertinencia e importancia de los ítems.

Univocidad	2/3 de los jueces responden sí. < 2/3 de los jueces responden sí.	Se mantiene el ítem. Se mejora el ítem.
Pertinencia	Si las puntuaciones medias son próximas o superiores a 3. Si las puntuaciones medias son muy inferiores a 3.	Se mantiene el ítem. Se elimina el ítem.
Importancia	Si las puntuaciones medias son próximas o superiores a 3. Si las puntuaciones medias son muy inferiores a 3.	Se mantiene el ítem. Se elimina el ítem.

b) Jueces que participaron en la validación del cuestionario:

Los once jueces que intervinieron en la evaluación del cuestionario se detallan en el **ANEXO 4A**, sus principales rasgos son:

- Cuatro son o han sido rectores o vicerrectores,
- Tres igualmente eran decanos de facultad y

⁶⁹⁸ En el caso de la pertinencia y la importancia, se ha considerado, tras la revisión de diversas investigaciones, y teniendo en cuenta que la valoración se realiza en una escala del 1 al 4, que las puntuaciones próximas o superiores a tres eran suficientes para aceptar el ítem como pertinente e importante.

- Otros cuatro eran o son profesores de universidad, con dilatada experiencia docente e investigadora.
- De entre ellos, tres son latinoamericanos y dos además, son miembros de la AIUL (Asociación Internacional de Universidades La Salle).

Los diferentes jueces son conocedores del tema que nos ocupa, desde el punto de vista teórico y práctico, alguno de ellos dirige y ha promovido una o varias redes universitarias, otros dirigen varias líneas de investigación sobre la creación de redes de conocimiento y han puesto en funcionamiento algunas de ellas. Tienen mucha experiencia universitaria y han participado en su gestión y en el diseño, desarrollo y evaluación de diferentes proyectos (visión/misión de la universidad proyectos educativos; proyectos docentes) y planes (plan estratégico de la universidad). Son de diferentes continentes y algunos conocen el devenir histórico de la AIUL (que es el objeto de estudio de la presente investigación). Varios han publicado, a partir de sus investigaciones, artículos y manuales sobre la organización educativa, la gestión de centros, el uso de las TIC en docencia y gestión educativa, etc. Tienen además, una visión internacional, puesto que han visitado e intervenido en diversas universidades extranjeras y colaborado con ellos. En **ANEXO 4B** podemos ver la evaluación y validación del cuestionario.

c) Redacción del cuestionario final

Para dicha redacción se partió del primer borrador que contenía 57 ítems, algunos de ellos con varios apartados. Una vez realizada la evaluación de los jueces y al final del proceso seguido con el método Delphi teniendo en cuenta los criterios de univocidad, pertinencia e importancia, recogidos en la Tabla 56 se procedió a la concreción del cuestionario final, que quedó estructurado, en su redacción definitiva, en seis partes, conteniendo 41 ítems (Ver **ANEXO 4C**).

1. Rasgos personales y de tu universidad, escuela o facultad.
2. Nuevo rol, misión y tendencias de la universidad.
3. Rasgos estructurales de funcionamiento y gestión de tu universidad, escuela o facultad.
4. Redes organizativas universitarias.
5. Análisis de una red conocida y, si no fuera el caso, propuestas de funcionamiento de las redes.
6. Creación y gestión de conocimiento organizativo a través de las redes.

Posteriormente se transformó en un cuestionario *online*, utilizando para ello la herramienta: “**LimeSurvey**” que es una plataforma virtual para la administración de encuestas.

d) El programa informático utilizado en la aplicación de la encuesta:

El programa empleado en la aplicación de la encuesta fue el *LimeSurvey*, como ya hemos señalado. Es una aplicación *online*, de *software* libre. Fue escrita en PHP y utiliza bases de datos MySQL, PostgreSQL o MSSOL. Esto facilita que usuarios, sin conocimientos de programación, puedan desarrollar, publicar y recolectar respuestas de una encuesta o cuestionario. Sus desarrolladores fueron Jason Cleeland (2003), Carsten Schmitz (2006) y otros. La podemos encontrar en: <http://limesurvey.org/es> . Esta aplicación se descarga en un ordenador y luego se publica en un servidor web propio al que acceden los encuestados. Así, el sistema se publicó en un servidor propio de La Salle en Barcelona, bajo el dominio: <http://www.lasallesi.com>. La URL completa era: <http://lasallesi.com/encuestas>.

Las encuestas pueden tener un “acceso público”, accediendo a ellas los usuarios con total libertad. Pero también, se puede emplear un “acceso controlado”, para lo cual, solamente se puede acceder mediante una clave, que pueda ser usada una sola vez. A cada encuestado se le asigna su propia clave. Si se quisiera, los resultados pueden ser anónimos, separando los datos de los participantes de los datos que proporcionan, incluso en las encuestas controladas.

6.2.2.4 Procedimiento de recogida de datos del cuestionario.

A cada universidad se le mandó una carta al Rector, explicando el objeto de la investigación y cómo elegir los destinatarios de la universidad para contestar el cuestionario. Previamente, el Presidente de la AIUL, había informado y motivado a la participación en la investigación a todos los rectores de las universidades miembros de la AIUL.

Se les indicó que debían seleccionar de su universidad a 12 personas relevantes, con conocimientos y experiencia dilatada en la universidad, en su gestión, conocedoras de su estructura organizativa y, a ser posible, con alguna experiencia en el trabajo en redes interuniversitarias (Ver carta en **ANEXO 4D**).

Al mismo tiempo se les darían las instrucciones de acceso a la plataforma web “*LimeSurvey*”, aportándoles el enlace y las diferentes claves de acceso asignadas a su universidad y que él debería adjudicar igualmente a los que él seleccionara de su universidad.

Los encuestados podían contestar al cuestionario de manera continua o bien responder unas preguntas, guardarlo para luego recuperarlo y continuar contestando. Una vez finalizado el cuestionario, lo cerraban y ya quedaba definitivamente guardado en la plataforma sin que el encuestado pudiese volver a recuperarlo. De esta forma, quedaba garantizada la no manipulación de la encuesta por terceros o por el propio autor.

Se estableció un período para responder, a lo largo del cual se enviaron cuatro recordatorios, vía *email*, motivando y agradeciendo la participación. El programa informático generaba automáticamente esos recordatorios, pero incluso así, otros se realizaron manualmente para dar un trato más cercano, personal, que al mismo tiempo les comprometiera a participar más activa y plenamente. El proceso seguido se resume y esquematiza en el diagrama de flujo de la Figura 46. En ella se representa los pasos ya explicados para la creación, aplicación y expiración del cuestionario.

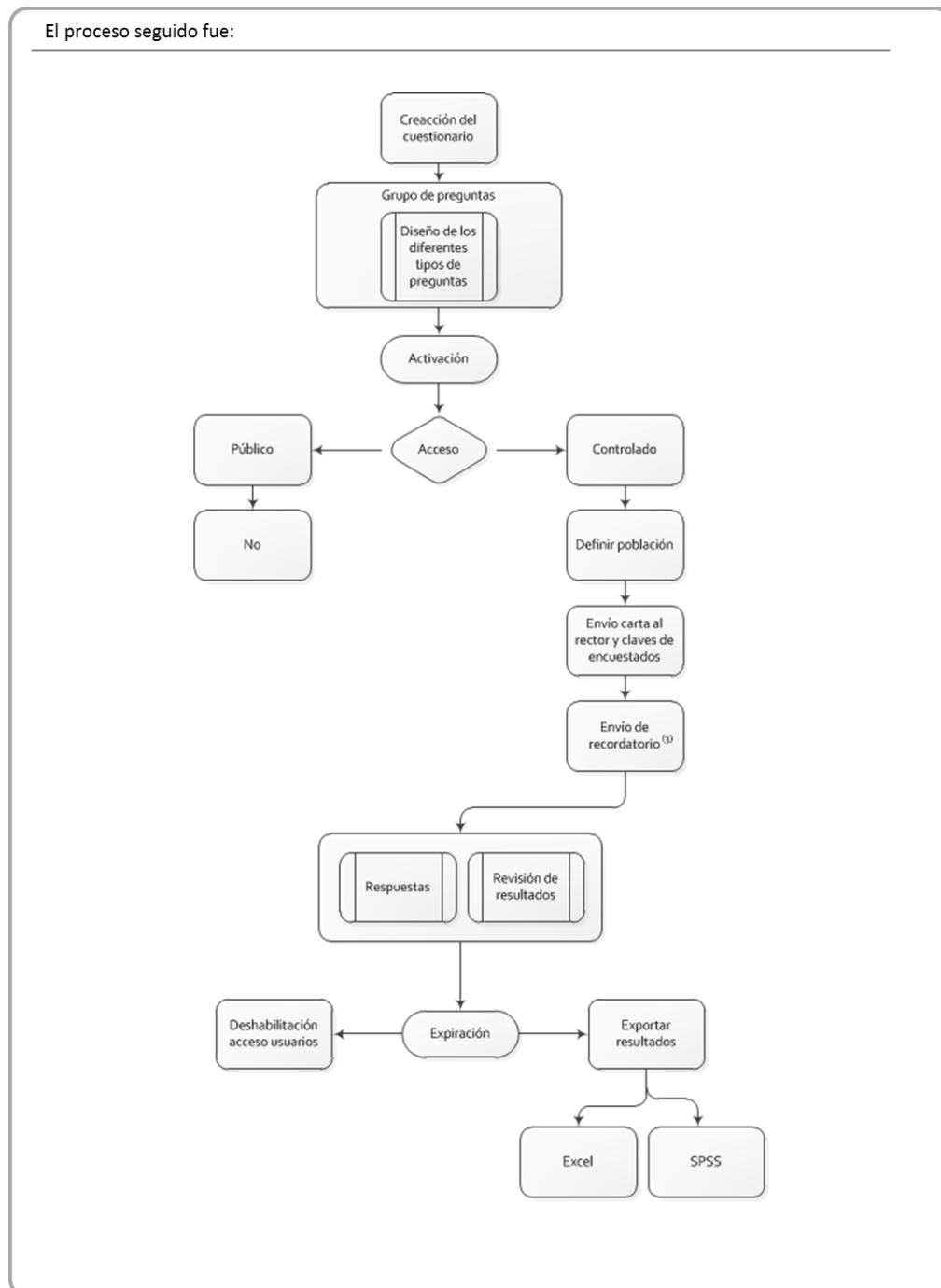


Figura 46: Diagrama de flujo, del proceso seguido en la aplicación del cuestionario. (Elaboración propia).

6.2.3 Análisis de la DOCUMENTACIÓN ESCRITA, de las Universidades La Salle.

Los documentos escritos de las universidades La Salle que afectan a cada una de ellas, que son oficiales y públicos, están publicados en la web o en papel y son de acceso libre para propios y extraños a la universidad.

Para profundizar, enfocar mejor y ampliar la investigación que se ha llevado a cabo, se ha optado por analizar en primer lugar los documentos escritos que se han producido en el seno de cada una de las universidades. Sin duda, tal como señalan diferentes expertos, dichos documentos actúan como una mirada a la organización de las universidades, a cómo se conciben y proyectan. Nos aportan una información valiosa, que enriquece los datos obtenidos y nos posibilita hacer triangulaciones, lo que nos aporta mayor validez y fiabilidad a la investigación.

Al poner por escrito sus objetivos y metas, su organigrama y acciones de desarrollo y mejora de la universidad junto con sus estrategias; y al hacerlo público y explicar, en ocasiones, cómo han elaborado dichos documentos y el alcance y la pretensión de los mismos, las instituciones dejan entrever su comprensión y grado de compromiso de cómo conciben la universidad y sus estructuras organizativas, así como la importancia, valor y grado de operativización que otorgan a la vinculación y colaboración con otras universidades e instituciones, con qué frecuencia, intensidad y continuidad lo hacen.

6.2.3.1 Documentos analizados en el presente estudio.

Los documentos buscados y analizados giran en torno a **tres aspectos** (entre paréntesis se indica el porcentaje de universidades que tienen publicados dichos documentos):

a. Misión de la universidad:

- **Visión y misión** de la universidad, (en el 100% de las universidades analizadas).
- **Ideario o señas de identidad** de la universidad, (en el 100% de las universidades analizadas).
- **Proyecto educativo** de la universidad, (en el 38% de las universidades analizadas).

b. Organización de la universidad:

- **Estatutos** de la universidad, (en el 41,3% de las universidades analizadas).
- **Organigramas**, (en el 41,3% de las universidades analizadas).

c. Tendencias y mejoras de la universidad:

- **Planes de desarrollo institucional o planes estratégicos**, (en el 38% de las universidades analizadas).
- **Modelos pedagógicos o planes maestros**, (en el 20,7% de las universidades analizadas).

Las universidades no siguen la misma nomenclatura al denominar sus documentos más institucionales y comunes, que afectan y prescriben para toda la universidad y que han de tenerse en cuenta en todas las facultades, centros, departamentos, equipos de investigación, comisiones, asociaciones, miembros, colaboradores, etc.

Sólo una minoría de las universidades no tienen publicados de forma explícita, pública y accesible esos documentos.

En lo que sí coinciden prácticamente todas, es en que han hecho públicos casi todos los documentos del primer bloque, que centran y definen la misión de la universidad. El 100% describe su visión y misión y el 100% también tiene publicado el ideario completo de los centros de La Salle o una síntesis adaptada, poniendo énfasis en lo más relevante del mismo para la universidad y su contexto. De los otros dos bloques, más de un tercio de las universidades analizadas tienen algo de esos documentos. También más de un tercio de ellas tienen todos los documentos buscados y analizados, de los tres apartados: misión, visión, ideario, proyecto educativo, estatutos, organigrama, plan de desarrollo institucional o plan estratégico.

Otro aspecto destacable es la fecha de los documentos, especialmente los que se refieren a los **apartados b y c**. No nos interesa realizar un análisis histórico, sino analizar la realidad presente y futura de las universidades. Estos documentos datan de 2009 en adelante y los planes de desarrollo o estratégicos apuntan al 2015, 2016, 2018 y 2020.

Así, de forma resumida, los **criterios seguidos en la selección** de los documentos objeto de análisis, son cinco.

1. **Estatus del documento:**

Institucional y público. Son documentos que afectan y valen para toda la universidad y públicos, no restringidos ni de uso interno o confidencial.

2. **Naturaleza del documento:**

Planteamientos institucionales, normativos, estructurales (Señas de identidad; misión y visión, estatutos, reglamentos, manuales de procedimiento, planes estratégicos, etc.).

3. **Medio de publicación del documento:**

Virtual e impreso.

4. **Temporalidad:**

Últimas publicaciones y actualizaciones. A partir del año 2009 y con la mirada puesta en el futuro a corto y medio plazo, con vistas al 2012 o al 2020.

5. **Emisor del documento:**

La universidad, no una facultad, departamento o equipo. Son documentos institucionales. Generalmente aparecen firmados por el rector, en representación de todos.

6.2.3.2 Ítems para la recogida de datos de los documentos escritos:

Con la documentación aportada por las universidades, se ha pretendido dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- 1.- ¿Las universidades son conscientes del cambio que han de afrontar, sus dificultades y su orientación? ¿Cómo lo afrontan? Especialmente desde el punto de vista organizativo y estructural.*
- 2.- ¿Cómo conciben su misión y hacia dónde apuntan sus principales tendencias?*
- 3.- Ante la evolución y el cambio de rol de las universidades y las tendencias actuales, ¿qué cambios estructurales y organizativos se deben producir en ellas para afrontar con éxito los nuevos retos? ¿Cómo están abordando este cambio estructural las universidades La Salle?*
- 4.- ¿En qué redes participan, qué grado de implicación conllevan y cómo funcionan estas redes interorganizativas o interuniversitarias?*
- 5.- ¿Cómo se plantea la universidad la creación y gestión del conocimiento? ¿En qué medida y cómo lo usa para su propio desarrollo organizativo?*

Los documentos analizados fueron sintetizados y se agruparon los datos en función de las preguntas señaladas y validadas por los jueces.

La síntesis global de los documentos la podemos encontrar en el **ANEXO 2B**, con el título: ***“Síntesis de los datos obtenidos de la documentación escrita”***.

6.3 Contexto y muestra de la investigación

En la investigación nos centramos en un grupo concreto de universidades, con cierto recorrido asociativo, que comparten algunos valores y cultura, con una presencia internacional, con diferentes tamaños y distintos años de recorrido histórico, como es **el caso de la AIUL, la Asociación Internacional de Universidades La Salle**, que agrupa a 37 universidades, aunque se están creando algunas más o que existen con muy poco recorrido, por lo que no las hemos considerado en el presente estudio. Nos hemos dirigido a la totalidad de dichas universidades. Hemos tratado de contactar con todas ellas, pero algunas no respondieron nunca, ni acusaron recibo de la invitación a participar en la investigación, tampoco disculparon su participación en la misma. La relación de universidades La Salle, miembros de la AIUL, encuestadas se muestra en el **ANEXO 1**.

Fue muy complejo el proceso de contacto y el contar con todas ellas para la investigación, dadas las dificultades de comunicación con dichas universidades y el acceso con el rigor y la agilidad necesarios a los máximos responsables de las mismas, los rectores, para poder canalizar adecuadamente la participación de la muestra representativa de su universidad, según los criterios y requisitos necesarios para el estudio.

Otras dificultades se debieron a: la distancia; la diferencia horaria; el idioma; el tamaño de las universidades; los períodos vacacionales, lectivos o de exámenes, en los que las universidades se cerraban o sus responsables y/o miembros se ausentaban; la comunicación; el cuestionario *online* con lo que conlleva de impersonal, etc. Requería una implicación activa de los rectores de las respectivas universidades, en el proceso de selección de los destinatarios de la encuesta y de la recogida de datos, así como una alta motivación por parte de todos.

Toda muestra ha de ser representativa para que los datos recogidos sean generalizables a toda la población. A este respecto se entiende que una muestra es representativa si sus integrantes poseen todas y cada una de las características que definen su población de origen. Si una muestra no es representativa, se dice que es sesgada e invalida los resultados obtenidos (así lo recoge Penna, 2012: 492, que a su vez cita a: Buendía, Colás y Hernández, 1997; León y Montero, 1997; McMillan y Schumacher, 2010).

El muestreo realizado en la presente investigación ha sido un **muestreo no probabilístico intencional**, es decir, hemos seleccionado un grupo de sujetos por universidad, que hemos considerado que cumplían con idoneidad las características que deseamos en nuestra muestra, sin seguir criterios estadísticos estrictos de selección (Penna, 2012; León y Montero, 1997), teniendo en cuenta el estudio y nuestras posibilidades de acceder a ellos, dado que los destinatarios son internacionales y resulta muy difícil contactar. Veamos a continuación algunas precisiones respecto a la muestra seleccionada para cada instrumento (entrevista, cuestionario, documentación escrita):

6.3.1 Muestra seleccionada para las entrevistas semiestructuradas:

Los primeros datos de la investigación se recogieron de las entrevistas a directivos de seis universidades de Latinoamérica: cuatro de México, una de Colombia y una de Lima. En todas ellas se entrevistó al rector, a un vicerrector o miembro del equipo rectoral y a varios decanos o directores de facultad, escuela o centro universitario. Las universidades seleccionadas eran cuatro de tamaño grande, con más de doce o quince mil alumnos, y dos de tamaño pequeño, entre dos y cinco mil alumnos.

Se eligió a directivos de la universidad, con amplia visión y conocimiento de la misma. Se trataba de recoger datos de la universidad y no de una parcela o reducto de la misma.

Para contrastar los datos se escogieron veintisiete miembros de la red de Universidades La Salle y cinco miembros de la red de Universidades Católicas. Así, se realizaron treinta y dos entrevistas de más de una hora de conversación. (Ver **ANEXO 3C**).

6.3.2 Muestra seleccionada para el cuestionario cuantitativo y cualitativo:

Para el cuestionario, de cada una de las universidades integradas en la AIUL se seleccionó una muestra representativa de las mismas, ya que hubiera sido muy poco factible acceder a todos los miembros de las universidades dada la gran diversidad de los mismos, su alto número y su variada vinculación (algunos asisten por horas, otros son profesores asociados, otros están

subcontratados, otros se hacen presentes en la universidad en determinados períodos o en momentos puntuales, etc.).

De las doce personas por cada universidad, se debía seleccionar a tres de cada grupo de los siguientes destinatarios:

- **Grupo A:** Rector/Presidente y dos miembros de su Equipo Rectoral.
- **Grupo B:** Decanos de Facultad, Directores de Escuelas o de Departamento.
- **Grupo C:** Personal docente-investigador.
- **Grupo D:** Personal de Administración y Servicios.

El número total de universidades a las que se envió el cuestionario fue: 37 universidades, de las que respondieron 25, de algunas otras universidades se recibieron uno o dos cuestionarios y de cuatro no hubo ninguna respuesta, ni siquiera hubo confirmación del rector, de haber recibido la carta y el cuestionario.

De las 37 universidades y 12 cuestionarios por cada una, se deberían haber obtenido 444 encuestas cumplimentadas, pero sólo se recibieron 225 cuestionarios válidos, otras fueron anuladas por incompletas o no haberlas cerrado adecuadamente.

El **porcentaje de respuestas recibidas**, respecto al cien por cien de los cuestionarios enviados, ha sido del **50,6756%**.

El cuestionario incluía además 17 preguntas abiertas a lo largo del mismo. A una media de ciento treinta y cinco aportaciones por cada una de ellas, se obtuvieron unas 2.295 respuestas aproximadamente que fueron clasificadas, categorizadas y analizadas oportunamente.

Dada su relevancia para este estudio, a continuación se exponen las características de la muestra analizada en el cuestionario. Esta información se ha obtenido con los cuatro primeros ítems del mismo.

a) P.1⁶⁹⁹.- Grupo al que pertenecen los encuestados (en %):

Observando el Gráfico 1 podemos ver que el mayor número de respuestas se recibió del grupo de decanos y directores (**D**) de facultades, centros o áreas, con una participación del 38,8%; le sigue el grupo del personal de administración y servicio (**PAS**), con un 23,7%; muy cerca el personal docente e investigador (**PDI**) con un 21% de las respuestas recibidas y en menor

⁶⁹⁹ Las diferentes preguntas del cuestionario cuantitativo-cualitativo se etiquetarán, en el presente trabajo, de la siguiente forma: P.1 (pregunta 1); P.2 (pregunta 2)... P.8.5 (pregunta 8.5); etc.

proporción el grupo configurado por los presidentes, rectores o vicerrectores (**R**) de las universidades encuestadas.

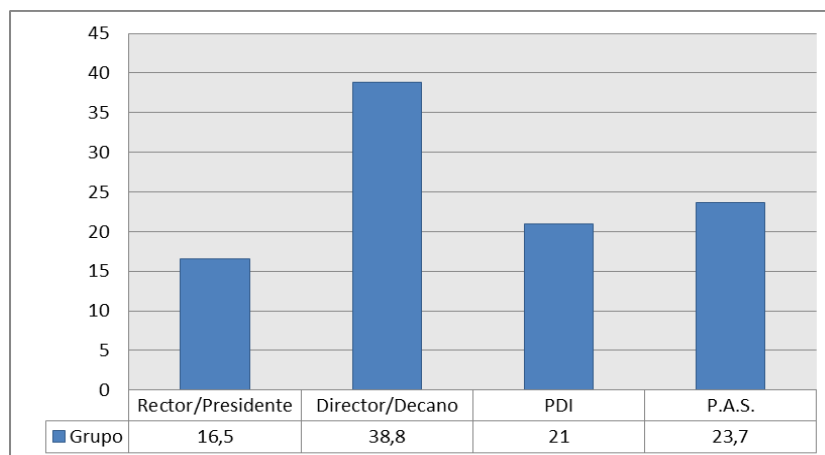


Gráfico 1: Porcentaje de pertenencia de los participantes, a los grupos de encuestados.

Por lo general, no se alejan excesivamente de la media que sería el 25%, vemos que muy próxima a ella están los grupos PAS y PDI, los que más se distancian positivamente son los del grupo D con un 13,8% y los que se alejan negativamente de ella son los del grupo R con un 8,5%. Podemos afirmar que se han recibido un conjunto significativo de respuestas por parte de cada grupo, que nos va a permitir conocer lo que opina y valora cada uno de ellos así como compararlos entre sí para analizar sus diferencias y confluencias.

b) P.2.- Años de experiencia docente en la universidad:

Vemos que existe una proporcionalidad constante en los años de experiencia docente de los encuestados. La docencia se dilata y distribuye en el tiempo, lo que nos da idea de la clara vocación de enseñar y transmitir conocimientos de las universidades pertenecientes a la AIUL y, por tanto, de sus miembros; en gran medida, son universidades profesionalizantes, acordes con el modelo francés. Hay un grupo de 72 sujetos que se han incorporando en los cinco últimos años a la docencia, lo que constituye el 32% de los que respondieron el cuestionario; de 0 a 10 años como profesores, son 125, es decir, el 55,5% (Gráfico 2).

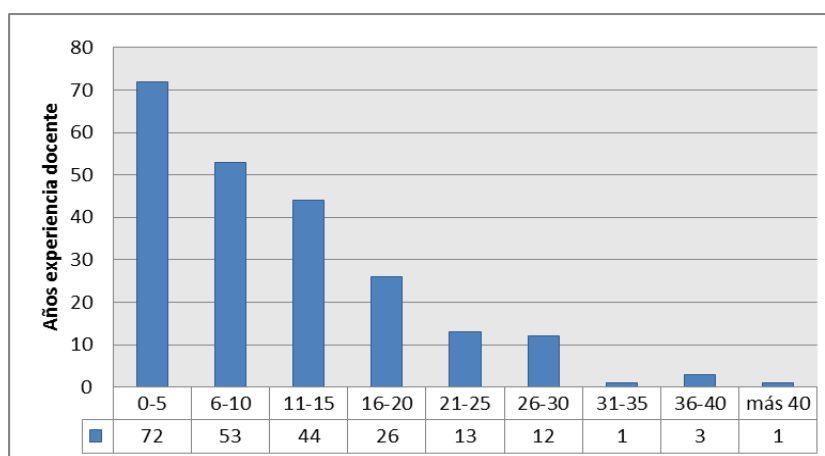


Gráfico 2: Años de experiencia docente en la universidad.

Por otro lado, si analizamos la evolución de un período a otro, situándonos en el quinto, de 21 a 25 años, y viendo en qué medida aumenta (ver números rojos en la Tabla 57), vemos de forma clara que evoluciona de manera constante y proporcionada.

Tabla 57: Porcentaje de crecimiento de la experiencia docente, de un período a otro.

0-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años
32%		23,5%		19,5%		11,5%		5,7%
	8,5%	←	4%	←	8%	←	6%	

c) P.3.- Años de experiencia investigadora en la universidad:

En cuanto a la experiencia investigadora vemos que es un fenómeno reciente en este grupo de universidades: nada menos que 152 miembros de la universidad, la sitúan en los cinco últimos años, es decir, un 67,5% de los mismos; si observamos el período anterior, con 41 sujetos, lo que constituye un 18,2%, el salto de un período a otro es espectacular, aumentando en los últimos años los investigadores en más de un 49%. En los dos períodos más actuales se concentra el 85,7% de la experiencia investigadora de estas universidades. La apuesta por la investigación y adentrarse con paso firme en ella es clara (ver Gráfico 3).

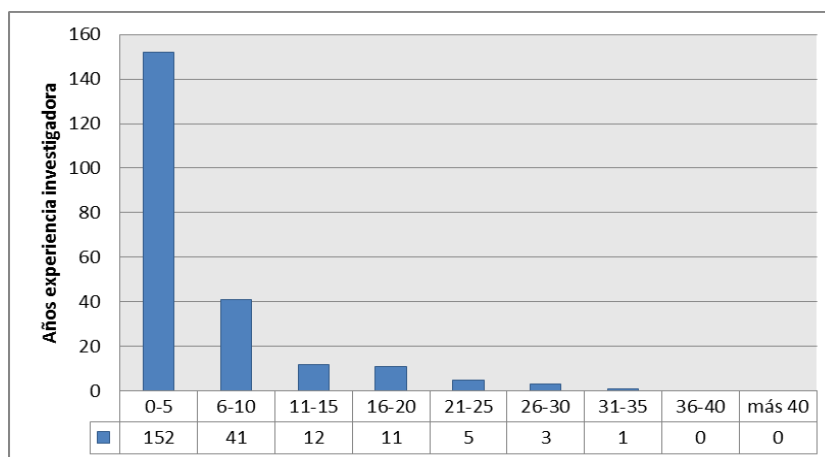


Gráfico 3: Años de experiencia investigadora en la universidad.

Igualmente, al analizar la evolución de un período a otro, situándonos en el quinto, de 21 a 25 años, y viendo en qué medida aumenta (ver números rojos en la Tabla 58), observamos que la evolución y crecimiento de la investigación es muy baja y escasa en los períodos más distantes y que, especialmente, en el más reciente, crece enormemente, rompiendo la tendencia de los años anteriores.

Tabla 58: Porcentaje de crecimiento de la experiencia investigadora, de un período a otro.

0-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años
67,5%		18,2%		5,3%		4,8%		2,2%
	49,3%	←	12,9%	←	0,5%	←	2,6%	

d) P.4.- Años de experiencia directiva o gestora en la universidad:

La experiencia directiva es más regular y de crecimiento más proporcionado que la de investigación. También es un fenómeno nuevo, más reciente, de mayor crecimiento y necesidad de incrementar que la experiencia docente, que está más repartida y consolidada. En los últimos dos períodos, de 0 a 10 años, se concentra la mayor proporcionalidad, con un 77,3%. En este aspecto, hemos de tener en cuenta, en primer lugar, que los directivos no ejercen su función mucho tiempo, sino que suelen ser nombrados por cuatro u ocho años, básicamente; y en segundo lugar, que las universidades han crecido y diversificado, al mismo tiempo que se han delegado funciones, por lo que han requerido, por tanto, mayores cuotas de gestión y de directivos (Gráfico 4).

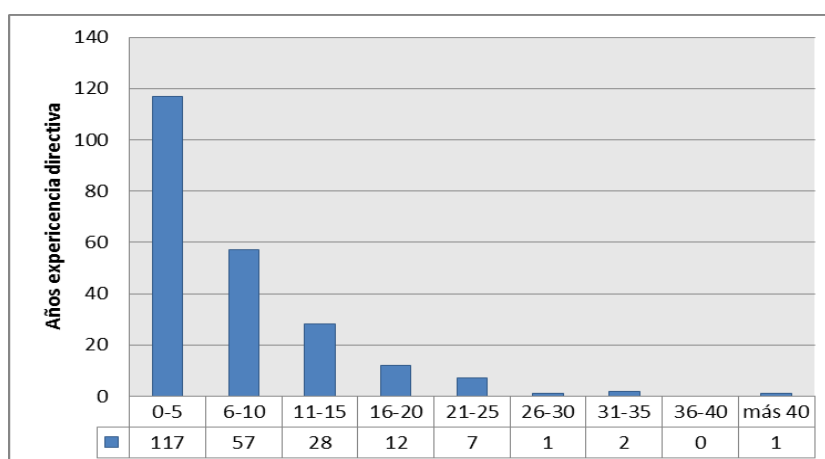


Gráfico 4: Años de experiencia directiva en la universidad.

Tal y como hicimos anteriormente, al observar la evolución de un período a otro, situándonos en el quinto, de 21 a 25 años, y viendo en qué medida aumenta (ver números rojos en la Tabla 59), vemos que crece al ritmo de ir duplicando casi su porcentaje de una etapa a otra.

Tabla 59: Porcentaje de crecimiento de la experiencia directiva, de un período a otro.

0-5 años		6-10 años		11-15 años		16-20 años		21-25 años
52%		25,3%		12,4%		5,3%		3,1%
	26,7%	←	12,9%	←	7,1%	←	2,2%	

6.3.3 Muestra seleccionada para el análisis de la documentación escrita:

Para realizar esta investigación se han analizado los documentos que se presentan de forma pública y oficial de las universidades La Salle del mundo, es decir, de fácil acceso para todos los que quieran conocerlos o disponer de ellos; dichos documentos están relacionados con la visión y misión, con la organización y planes de mejora y desarrollo de dichas universidades.

De las treinta y seis universidades estudiadas, se ha logrado recopilar documentos escritos y hechos públicos, de veintinueve de ellas, al menos cuatro por cada región de la AIUL. Dicha institución se organiza como sigue:

1. **Región de Europa y África.**
2. **Región de Asia y Pacífico.**
3. **Región de América del Norte y Belén.**
4. **Región de América del Sur.**
5. **Región de México y América Central.**

En total, el número de documentos consultados y analizados, suma 128. En el **ANEXO 2A**, se encuentra la relación de los escritos oficiales y públicos analizados de cada universidad.

6.3.4 Síntesis del muestreo realizado:

Tal y como se ha explicado, básicamente la muestra seleccionada para los diferentes instrumentos que se han empleado en la investigación, responde a los siguientes aspectos:

- a. En lo referente a las **entrevistas**:
 - **Muestra:** se realizaron 32 entrevistas a directivos de diferentes universidades (27 de la red de la AIUL y 5 de la red de universidades Católicas).
- b. En lo referente al **cuestionario**:
 - **Universo:** todas las universidades del mundo.
 - **Población:** las universidades miembros de la AIUL.
 - **Muestra:** de las 37 universidades que integran la AIUL, responden 25 de ellas.
- c. En lo referente a los **documentos escritos**:
 - **Universo:** todas las universidades del mundo.
 - **Población:** todas las universidades que integran la AIUL.
 - **Muestra:** de las 37 universidades que integran la AIUL. Todas ellas cuentan con algunos de los documentos analizados, de fácil acceso a través de la web.

6.4 Procedimiento de análisis. Sub-ejes y dimensiones. Triangulación.

En primer lugar se ha procedido a identificar y estructurar los sub-ejes y dimensiones que nucleen los ejes analíticos de la investigación descriptiva. Para ello, se ha tenido en cuenta que todas las investigaciones cualitativas, en sus diversas modalidades, tal y como señala Austin (2008): *“tienen como característica común referirse a sucesos complejos que tratan de ser descritos en su totalidad, en su medio natural. No hay consecuentemente, una abstracción de propiedades o variables para analizarlas mediante técnicas estadísticas apropiadas para su descripción y la determinación de correlaciones”* (Austin, 2008: 1).

Así es el caso de los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas, las preguntas abiertas del cuestionario y las extraídas de la documentación escrita. Dada la gran cantidad de datos debemos, como en todo proceso de investigación cualitativa, proceder a: resumir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar.

Se ha trabajado en cada una de las fuentes de datos para reducir y agrupar los mismos, en torno a conceptos o tópicos⁷⁰⁰, en función del objeto de estudio, efectuando así la categorización de los mismos con vistas a poderlos incluso cuantificar y representar gráficamente, si fuera necesario, para analizarlos, compararlos y triangularlos mejor, logrando mayor rigor y pertinencia. Así, la categorización expresada en los sub-ejes posibilita que podamos estructurar y unir los datos extraídos de las diferentes fuentes, logrando, de esta forma, una gran simplificación de los mismos, lo que facilita su comprensión análisis, interpretación y presentación.

A este respecto, diversos autores como Thiebaut (1998); Hernández, Fernández y Baptista (2004); Austin (2008) indican también que la investigación cualitativa se mueve en un volumen muy grande de datos, que es necesario categorizar, para facilitar el análisis, para responder a los objetivos. Indican que las categorías pueden constituirse utilizando una palabra que sea similar en otras ideas o creando un nombre basado en un criterio unificador, recogiendo en dichas categorías todas las ideas presentes en las diferentes fuentes. Por último, si en una categoría se han incluido muchas ideas, se debe analizar la posibilidad de dividirla en subcategorías para facilitar el análisis posterior. Así se ha realizado en el presente estudio, al extraer los datos de las diferentes fuentes empleadas.

Secuencialmente, **se irán exponiendo los diferentes sub-ejes**, que contienen las categorías agrupadas en torno a sus respectivos ejes analíticos, con sus dimensiones, a medida que se vaya presentando el procedimiento de análisis de los datos que se seguirá en la investigación.

Previamente se presentará la triangulación dada su pertinencia e importancia en la presente investigación descriptiva. En el proceso de análisis ésta presenta un papel decisivo al comparar y contrastar los diferentes datos emanados de las distintas fuentes, así como al cruzar los datos cualitativos con los cuantitativos.

⁷⁰⁰ Ver en Austin (2008), op. cit, p.1; igualmente, Revuelta y Sánchez (2003), op. cit, p.2, nos indican que el criterio más extendido para reducir la información es el temático (fragmentos de un mismo tema o tópico).

6.4.1 La triangulación en la investigación

Los métodos en investigación requieren una renovación permanente para adaptarse a una realidad cada vez más cambiante, diversa, compleja e incierta. Muchos autores (Denzin, 1970; Oppermann, 2000; Rodríguez, 2005; Vallejo y de Franco, 2009; Donolo, 2009) así lo indican y añaden que la historia ha puesto de manifiesto que ningún método de investigación es superior a otro.

Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006:290), citan a Kelle (2001), que sugiere que fueron Campbell y Fiske (1959)⁷⁰¹ los primeros investigadores en aplicar la triangulación en la investigación social; y Cea D’Ancona (1996), por su parte, sitúa el origen de la triangulación en la topografía, la navegación y la logística castrense, destacando aproximaciones pioneras de la triangulación en la investigación social en los trabajos de Booth (finales del siglo XIX); Vidich y Shapiro (1995); Zeldich (1962); Spradley (1988)⁷⁰².

Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006)⁷⁰³ señalan además que, en el campo educativo, fue Denzin (1970) el primero en teorizar sobre la triangulación, en aspectos tales como conceptualización, tipologías, rasgos y limitaciones y al cual, por ende, se le debe la primera clasificación del uso de esta técnica de validación de hallazgos mediante contraste y confrontación. Y además, Denzin afirma que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones.

6.4.1.1 Concepto de triangulación:

Para precisar mejor su significado y alcance, veamos algunas definiciones que se han dado de la triangulación (Tabla 60).

Tabla 60: Concepto de triangulación. (Elaboración propia).

Autores	Concepto de triangulación
Denzin, 1990: 511	Es la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno.
Blaikie, 1991	Una de las prioridades de la triangulación como estrategia de investigación es aumentar la validez de los resultados y mitigar los problemas del sesgo.
Kinch et al., 1991	El uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo, para direccionar el problema de investigación. Cuando un método de investigación es inadecuado, la triangulación se usa para asegurar que se toma una aproximación más comprensiva en la solución del problema de investigación.
Pérez, 2000	Implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica además que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones

⁷⁰¹ Rodríguez, 2005, op. cit, p. 2, también lo confirma, y cita para ello el artículo titulado: “Validación convergente y discriminante mediante la matriz plurimetodológica de características múltiples”, elaborado por Campbell y Fiske. Según ellos, los enfoques plurimetodológicos revelan que las medidas de un mismo concepto con distintos métodos (validación convergente) correlacionan más que las medidas de distintos conceptos con un solo método (validación discriminante). Por su parte, Oppermann (2000) considera que son Webb, Campbell, Schwartz y Sechrest (1996) los primeros en introducir el término triangulación en la investigación social.

⁷⁰² Rodríguez, 2005, op. cit, p. 1, igualmente reconoce que la triangulación tiene su origen en la topografía, la navegación marítima y la estrategia militar. Como podemos ver en el triángulo, lados y sumas de sus ángulos, “La esencia de la triangulación radica en que las mediciones sean correctas y en que las distintas medidas conocidas estén interrelacionadas”.

⁷⁰³ Ver en Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006, op. cit, p. 291.

	múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos.
Rodríguez, 2005	La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales, es algo más que un proceso de validación convergente. Supone un continuum que recoge una visión holística del objeto de estudio/... No está orientada meramente a la validación, sino que persigue un ensanchamiento de los límites de la comprensión de la realidad estudiada/... No sólo valida sino que también da una visión de totalidad, una visión integral del fenómeno.
Aravena, et al, 2006: 91	La combinación, dentro de un mismo estudio, de distintos métodos de recolección de información o de fuentes de datos (observación participante, entrevistas individuales, entrevistas grupales, análisis de documentos, etc.).
Donolo, 2009: 8	La lógica de la triangulación tiene que ver con la aplicación de un mismo estudio de formas alternativas y complementarias de obtener los datos, de procesar la información por diversos procedimientos e interpretarla en el marco de diferentes teorías, concepciones y conceptualizaciones para que confirmen o den indicios de la diversidad con que se muestra el fenómeno estudiado ⁷⁰⁴ .
Arias, 2009: 132	La escisión que se ha producido entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa, podría superarse recurriendo a la triangulación como una dimensión de lo interdisciplinar.

Así, la triangulación, al usar varios métodos, evita los sesgos, otorga un mayor grado de validez a la investigación y los resultados finales tendrán un mayor grado de fiabilidad, cuanto mayor sea la variedad de metodologías, datos e investigadores empleados en el estudio de una problema concreto. Al usar el prefijo “tri”, se está haciendo referencia al uso de una pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación, dos o más⁷⁰⁵.

6.4.1.2 Tipos de triangulación.

Siguiendo los trabajos de Vallejo y de Franco (2009); Rodríguez (2005); Arian (2000); Pérez (2000) y Begley (1996) todos ellos inspirados a su vez en la propuesta de Denzin (1970), entre otros, la triangulación puede ser de los siguientes tipos:

a) Triangulación de datos:

Conlleva emplear diferentes técnicas de recogida de datos, usa diferentes fuentes de datos y se obtienen distintas visiones de un tópico para el propósito de la validación.

a.1) **Triangulación de datos en el tiempo**, al recoger información en diferentes momentos, longitudinalmente o transversalmente y así analizar tendencias a lo largo del tiempo.

a.2) **Triangulación de datos en el espacio**, recoge datos del mismo fenómeno en diferentes sitios, culturas, regiones.

b) Triangulación de personas:

Cuando se recogen datos de, al menos, dos de los tres niveles de personas, individuos, parejas, familias, grupos o colectivos (comunidades, organizaciones o sociedades).

Los niveles de análisis son: agregado (no se tienen en cuenta los vínculos sociales), interacción (la unidad de observación, más que la persona o el grupo, es la interacción) y

⁷⁰⁴ Además, Donolo, 2009, op cit, p. 8, señala que el procedimiento aparece como relevante en ciencias sociales cuando las normativas de validación no son de clara aplicación y entonces múltiples observadores, una variedad de teorías y de metodologías, fuentes diversas de datos, etc. contribuyen a delimitar los prejuicios internos de un trabajo, haciendo a los hallazgos y comprobaciones mucho más estables que si se hubiera operado con un único método, con un único observador o instrumento para recolectar los datos y si todo se hubiera analizado a la luz de una teoría determinada.

⁷⁰⁵ Así lo indican Vallejo y de Franco, 2009, op. cit, p. 121 y Rodríguez, 2005, op. cit, p. 2, citando a Oppermann, 2000.

colectivo (cuando se lleva a cabo un estudio estructural-funcional; la unidad de observación es el grupo, la organización).

c) Triangulación de investigadores:

Cuando se emplean múltiples observadores. Se da cuando dos o más investigadores entrenados y con diferentes antecedentes exploran el mismo fenómeno. Se evita el riesgo de un único investigador y aumenta la calidad y la validez de los datos. La investigación multidisciplinar es costosa y difícil de organizar.

d) Triangulación de teorías:

Se usan diferentes perspectivas teóricas para analizar un mismo grupo de datos. Se orienta al contraste de hipótesis causales rivales o explicaciones alternativas de un mismo fenómeno.

e) Triangulación metodológica:

El uso de dos o más métodos en una investigación. Puede ser intramétodos, dentro de métodos, al utilizar diferentes variedades de un mismo método dado para recopilar o interpretar datos. Y la triangulación intermétodos, al emplear métodos cuantitativos y cualitativos. Puede ser simultánea o secuencial.

6.4.1.3 Ventajas y riesgos de la triangulación.

La triangulación compensa las debilidades de un método de investigación, lo enriquece, da mayor validez a los resultados y evita sesgos. Veamos a continuación, de forma sintetizada, las ventajas principales de la triangulación y algunos de los riesgos que deben ser tenidos en cuenta y evitarlos, (Tabla 61):

Tabla 61: Ventajas o riesgos de la triangulación (Fuente: Rodríguez 2005: 7).

Ventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor validez de los resultados. • Creatividad. • Flexibilidad. • Productividad en el análisis y recolección de datos. • Sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un solo método. • Descubrimiento de fenómenos atípicos. • Innovación en los marcos conceptuales. • Síntesis de teorías. • Cercanía del investigador al objeto de estudio. • Enfoque holístico. • Multidisciplinariedad.
Riesgos
<ul style="list-style-type: none"> • Acumulación de gran cantidad de datos sin análisis exhaustivo. • Dificultad de organización de los materiales en un marco coherente. • No existen explicaciones claras de la utilización de la técnica. • Control de los sesgos. • Complejidad derivada de la multidimensionalidad de las unidades observadas. • Ausencia de directrices para determinar la convergencia de resultados. • Coste. • Dificultad de réplica. • El enfoque global orienta los resultados a la teorización.

6.4.1.4 Otras consideraciones sobre la triangulación:

Hablar de la triangulación y emplearla no es una mera expresión y rutina. Requiere conocimiento, tiempo y recursos para implementarla y habilidad y destreza para interpretar los resultados obtenidos en las variadas y dispersas formas en las que se usa. Con ella, las debilidades de un método de investigación son compensadas con las fortalezas de otros. Su principal objetivo es mejorar la investigación; el proceso de triangulación contribuye a incrementar la validez de los resultados al depurarlos y evitar los sesgos a través del uso de dos o más métodos al emplear los diferentes procedimientos reseñados. Podemos decir con Denzin (1970) y Rodríguez (2005) que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas.

Además, como Olsen (2004)⁷⁰⁶ apunta, la triangulación supone un continuo que recoge una visión holística del objeto de estudio y que no se orienta sólo a la validación, sino que además persigue ensanchar los límites de la comprensión de la realidad objeto de estudio y generar, en consecuencia, una dialéctica de aprendizaje. Así, la triangulación no solamente garantiza la validez de un estudio mostrando que sus conclusiones no dependen del método utilizado para recolectar y analizar los datos, sino que también permite enriquecer las conclusiones, otorgar mayor confiabilidad, mayor nivel de precisión y contrastar la consistencia interna del estudio.⁷⁰⁷

6.4.1.5 Triangulaciones realizadas en la presente investigación:

Las triangulaciones realizadas en esta investigación son las dos que se presentan a continuación de forma sintética y gráfica: la triangulación de las fuentes y la triangulación metodológica.

A) Triangulación de las fuentes de datos: entrevistas, cuestionario y documentación escrita de las universidades de la AIUL (Figura 47).

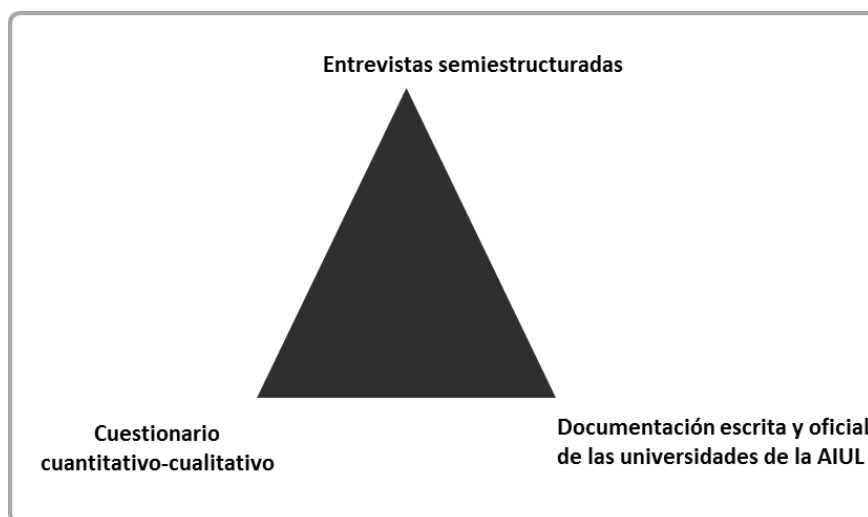


Figura 47: Triangulación de las fuentes de datos.

⁷⁰⁶ Citado por Rodríguez, 2005, op. cit, p. 8.

⁷⁰⁷ Stasiejko, K, et al. 2009, op. cit, p. 2, así lo afirman también.

- B) **Triangulación metodológica:** los **datos cualitativos** de las entrevistas, preguntas abiertas del cuestionario, así como los derivados de la documentación **con los cuantitativos** del cuestionario y otros de los sub-ejes que se han podido cuantificar (Figura 48):

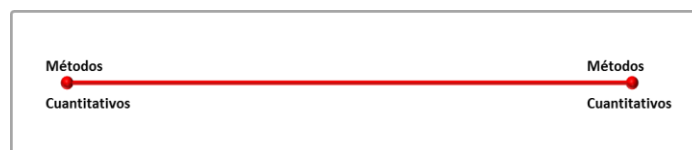


Figura 48: Triangulación metodológica.

6.4.2 Análisis realizado según los ejes analíticos.

En este apartado se expone el procedimiento de análisis seguido en cada uno de los ejes analíticos identificados en la presente investigación.

6.4.2.1 Primer eje analítico: “Un nuevo escenario empuja a cambiar la universidad”.

En este primer eje analítico se revisa, en función de los datos obtenidos, si las universidades La Salle están cambiando para responder mejor al nuevo escenario social, ya sea en el ámbito local y/o global, en qué medida se encuentran comprometidas con el desarrollo social de su entorno, del país y del mundo, así como el nuevo rol que empiezan a desempeñar o que tratan de impulsar, si cuentan con la autonomía necesaria para afrontar dicho cambio y mejora. Por último, se analiza el dinamismo que vienen siguiendo si las rige la rutina y el mantener lo que vienen haciendo en las últimas décadas o, al contrario, las mueve el reconvertirse, refundarse o reinventarse.

Para ello se expondrán en primer lugar, en su momento, los resultados obtenidos en las entrevistas, se irán comparando las respuestas dadas en los diferentes sub-ejes con los datos logrados con los otros instrumentos empleados: cuestionario y documentación escrita.

Además, en el cuestionario se desglosarán las respuestas dadas por los diferentes grupos a los que pertenecen los miembros de la universidad encuestados: Rectores y vicerrectores (**R**); Decanos y Directores de facultad, escuela o departamento (**D**); Personal Docente e Investigador (**PDI**) y Personal de Administración y Servicio (**PAS**). Así se tendrá una visión global y por grupos de sus respuestas, lo que permitirá analizar en qué coinciden, en qué se diferencian y en qué grado se dan estas semejanzas o desigualdades (Figura 49).

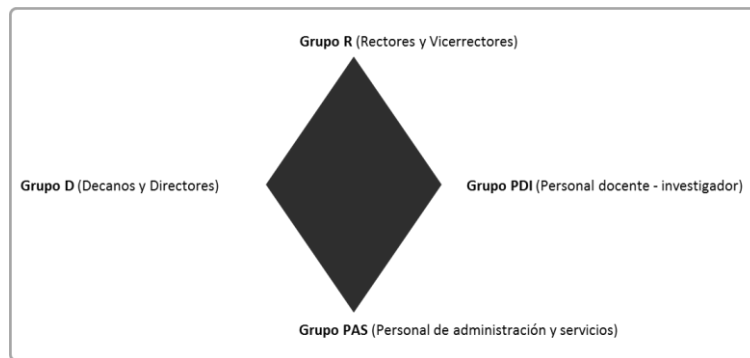


Figura 49: Desglose y agrupamiento de respuestas según los grupos de encuestados.

Igualmente, las preguntas abiertas del cuestionario nos aportarán nuevos datos, matices o nos permitirán tener información precisa de cuáles son los principales rasgos de ese nuevo rol que las universidades La Salle están acometiendo actualmente. A continuación, la documentación escrita aportará datos concretos y operativos de cómo las universidades perciben el cambio que han de afrontar o están afrontando, cómo lo vienen realizando y en qué dirección apuntan.

La Tabla 62 permite mostrar los sub-ejes y dimensiones identificadas en este eje e indicar cómo se procederá a realizar la triangulación de esos datos según las diferentes fuentes, lo que nos dará una visión holística del eje analítico y una mayor comprensión de la realidad y proyección del mismo. Además, al triangular los datos cuantitativos con los cualitativos de las distintas fuentes, ahondará en ello y dará más validez y fiabilidad a la investigación.

Tabla 62: Primer eje analítico, sub-ejes y dimensiones: “Un nuevo escenario empuja a cambiar la universidad”.

Sub-ejes analíticos	Dimensiones			
	Entrevistas	Cuestionario	Ítems	Documentación escrita DE.1
1.1. La universidad consciente del nuevo escenario.	- Cambio y adaptación de la universidad.	- Cambia el papel de la universidad.	P.8	- La universidad consciente del cambio.
1.2. Las universidades han de transformarse o reinventarse. Rol que desempeña.	La universidad: - Envejece y desfasa. - Exceso de rutina. - Misión difuminada. - Renovar docencia y currículo. - Clarificar metas. - Establecer estrategias. - Identificar fortalezas. - Consolidar el nuevo rol. - Revisar y mejorar la estructura.	La universidad opta por: - Mantenerse. - Reconvertirse. Rasgos que desempeña: - Transmisora de conocimiento. - Generadora de nuevo conocimiento. - Productora de mano de obra especializada. - Agente de cambio y desarrollo social. - Otros roles de la universidad.	P.13.1 P.13.2 P.8.1 P.8.2 P.8.3 P.8.4 P.8.5 (P. abierta)	La universidad: - Se refunda o reinventa. - Responde a los desafíos. - Se compromete con el entorno. - Proactiva y emprendedora. - Se asocia y establece alianzas.
1.3. Ámbito de actuación.	- Entorno social en el que se ubica. - Ser referentes en el país. - Apertura internacional.	- Local - Estatal. - Internacional.	P.5	- Local. - Apertura internacional.
1.4. Autonomía de la universidad.	- Aumentar la autonomía de la universidad.	- Autonomía que le otorgan. - Autonomía que ejerce. - Aspectos en los que ejerce la autonomía.	P.10.1 P.10.2 P.10.3 (P. abierta)	

6.4.2.2 Segundo eje analítico: “El nuevo rol que la universidad va adquiriendo, nuevas tendencias y nuevos rasgos”.

En este segundo eje se analizarán los resultados de un nuevo grupo de cuestiones que nos permiten precisar cómo las universidades perciben su misión, a qué eje de la misma conceden más importancia y cómo prevén ser más competentes, abordar con mayor rigor los ejes menos trabajados en la universidad. Por otro lado, se estudia en qué grado están presentes los **elementos exitosos de toda IES** identificados por Clark (1998) y Brunner (2006), es decir, si cuentan con un núcleo de dirección fuerte, que dinamice la universidad; si ella está vinculada a su entorno estableciendo relaciones de colaboración con el contexto local, con las empresas, universidades, administraciones públicas y otras entidades de su realidad próxima o no tan próxima; si posee o no una cultura emprendedora; si diversifica sus fuentes de financiación tendentes a ganar en autonomía, en responsabilidad social, rindiendo cuentas a la sociedad de su gestión. Ya se vio en la parte teórica que sin una financiación adecuada, sin autonomía financiera, las universidades no podrán cumplir su misión ni cambiar para responder mejor a ella.

Luego se revisará si la **universidad es proactiva, colaborativa, conjuntada y competitiva**; así, según se defina, podremos analizar hacia dónde tiende y con qué fortalezas cuenta, si afronta su futuro más o menos inmediato de manera emprendedora o va a remolque de la historia; si se abre a la colaboración o se encierra sobre sí misma, aislándose; si lo hace de forma coordinada, trabajando en equipo, de forma conjunta, compartiendo valores, cultura, etc., o afronta su futuro de manera fragmentada, yendo cada facultad, centro, departamento, área, equipo de investigación o cada persona por un lado, de manera individual, independiente y autosuficiente; si apuesta por la mejora continua, por ser más excelente y servir mejor de día en día.

Se describirá además, en qué medida la **universidad se capacita para afrontar con éxito, responsabilidad y compromiso, su adecuación al nuevo rol**. Así, se verá cómo la universidad capacita a sus miembros, formándoles, ya sea en docencia, investigación, gestión o en lo propio de su área, cualificación o desempeño; si la universidad impulsa el trabajo en equipo, la colaboración hacia dentro y hacia fuera de la misma, si se intenta impulsar en todos sus miembros un espíritu emprendedor, si cultiva la dimensión social, si está o no comprometida con su entorno, si impulsa en sus miembros el compromiso, la implicación en el desarrollo local o más bien, la universidad se encierra sobre sí misma.

Se procederá a analizar los datos obtenidos en cada una de las fuentes, organizándolos y estructurándolos con vistas a hacerlos más comprensibles (Tabla 63). Para ello, se indica además, siempre que resulte posible, el número de veces que aparecen dichos datos. En los ítems cualitativos, especialmente, se realiza ese cómputo o una ponderación sin ánimo de convertir dichos datos en cuantitativos, tendente a no perder toda la información y matices que nos aportan; igualmente, se procede a realizar una figura o gráfico que permita visualizar y comprender mejor el impacto, el alcance y la significatividad de los datos cualitativos. Por su parte, los datos cuantitativos aparecen representados en sus respectivas gráficas y tablas que los muestran.

Además, en el cuestionario se ha realizado un desglose atendiendo al perfil o responsabilidad de los individuos que se han encuestado y en los que se agrupan los diferentes miembros de la universidades estudiadas. Esto nos permite conocer con detalle lo que los distintos grupos perciben en torno a la misión y éxito de la universidad. Se podrá analizar así en qué coinciden y en qué se separan.

Tabla 63: Segundo eje analítico, sub-ejes y dimensiones: “El nuevo rol que la universidad va adquiriendo, nuevas tendencias y nuevos rasgos”.

Sub-ejes analíticos	Dimensiones			Documentación escrita DE.2
	Entrevistas	Cuestionario	Ítems	
2.1. Misión de la universidad y sus principales ejes.	- Docencia. - Investigación. - Innovación. - Servicio.	- Docencia. - Investigación. - Innovación. - Servicio.	P.9.1 P.9.2 P.9.3 P.9.4	- Docencia. - Investigación. - Innovación. - Servicio.
2.2. Elementos exitosos comunes de las IES.	Universidad comprometida con el entorno.	- Núcleo de dirección fortalecido. - Vínculos con el entorno. - Diversificar fuentes financiación. - Cultura emprendedora. - Otros elementos que consideran exitosos.	P.11.1 P.11.2 P.11.3 P.11.4 P.11.5 (P. abierta)	- Modelo pedagógico. - Interdisciplinariedad. - Impacto social. - Colaboración interáreas. - Vinculación con el entorno. - Desarrollo local y global.
2.3. Rasgos definitorios de la universidad.	- Proactiva. - Reactiva. - Colaborativa o fragmentada. - Atractiva/ competitiva.	- Proactiva. - Colaborativa. - Conjuntada / coordinada. - Atractiva / competitiva.	P.12.1 P.12.2 P.12.3 P.12.4	- Espíritu emprendedor.
2.4. En sus miembros se impulsa y valora.	Contar con las personas: - Motivación. - Participación. - Dedicación. - Formación. - Perduración (antigüedad). - Colaboración.	- La formación, cualificación. - La colaboración interna. - La colaboración externa. - El espíritu emprendedor. - El compromiso e implicación en el desarrollo local.	P.14.1 P.14.2 P.14.3 P.14.4 P.14.5	Formación del personal en: - Identidad. - Docencia. - Investigación. - Gestión.

6.4.2.3 Tercer eje analítico: “La universidad deberá cambiar su estructura y funcionamiento para implementar el nuevo rol que se le requiere, adaptarse y desenvolverse en él”.

En este tercer eje analítico se estudiará cómo perciben y prevén las universidades La Salle el cambio de sus estructuras organizativas. Se expondrán los resultados obtenidos tanto en las entrevistas, como en el cuestionario, a través de sus preguntas cerradas o abiertas, así como también los datos categorizados obtenidos de la documentación escrita, oficial y pública, de dichas universidades.

Se verá en primer lugar **qué autonomía concede la universidad a sus miembros** en cuatro aspectos relevantes: docencia, investigación, gestión de proyectos y gestión presupuestaria. Es necesario revisar qué autonomía conceden las universidades a sus facultades, escuelas o centros y analizar cuál es la unidad de funcionamiento: las personas; el equipo de investigación; el departamento; el centro, escuela o facultad o la universidad en su conjunto. En definitiva, cómo conjugar la autonomía y la interdependencia o si simplemente se decantan por la independencia o por la dependencia.

Se analizarán los resultados obtenidos de sus valoraciones respecto al grado en que están presentes en sus estructuras las principales **características estructurales** de las organizaciones más modernas que propician una mayor colaboración y un mayor trabajo en red intra e interuniversitaria. Así, las características que se evaluarán son: **flexibilidad, dinamismo y mejora continua, horizontalidad, descentralización, colaboración.**

Además, de entre los **modelos de gestión universitaria**, propuestos por Brunner (2005) y Farnhaus (1999) se revisará cuáles de ellos están más presentes actualmente en las universidades La Salle y hacia cuál evolucionan.

A continuación se estudiará cuál es el **grado de colaboración de las universidades** con otras universidades próximas (locales), o más distantes (estatales e internacionales); de forma específica, se verá la colaboración de las universidades La Salle entre sí; así como la colaboración con las empresas del entorno y/o con la administración pública.

Un aspecto importante es analizar el **nivel de conocimiento y uso de las TIC** que tienen los miembros de la universidad, no sólo para el ejercicio de su profesión sino para la gestión y el trabajo en red de la universidad, pues las organizaciones en red ven facilitado su funcionamiento a través de la virtualización. Hoy, más que en otros tiempos, las TIC además de superar las barreras del espacio y el tiempo, aportan un gran número de herramientas, recursos y procesos que posibilitan e incrementan la colaboración a pequeña o gran escala.

Para todo ello se revisarán los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos empleados en la presente investigación, según los sub-ejes expuestos en la Tabla 64.

Así mismo, en el cuestionario se desglosarán los datos en función de los cuatro grupos en los que se han reunido a los distintos miembros de la universidad: Rectores y vicerrectores (**R**); Decanos y Directores de facultad, escuela o departamento (**D**); Personal Docente e Investigador (**PDI**) y Personal de Administración y Servicio (**PAS**). Así se podrá analizar de forma

clara y gráfica en qué convergen y en qué se distancian los distintos grupos de la comunidad universitaria, lo que permite a su vez, clarificar y precisar más el posicionamiento individual y colectivo de la universidad respecto a qué tendencias estructurales se van incorporando, qué nuevos rasgos y modelos estructurales van aflorando y en qué medida éstos facilitan, o dificultan o impiden la colaboración de las universidades.

La Tabla 64, que se presenta a continuación, refleja el procedimiento de triangulación de los tres instrumentos.

Tabla 64: Tercer eje analítico, sub-ejes y dimensiones: “La universidad deberá cambiar su estructura y funcionamiento para implementar el nuevo rol que se le requiere, adaptarse y desenvolverse en él”.

Dimensiones				
Sub-ejes analíticos	Entrevistas	Cuestionario	Ítems	Documentación escrita DE. 3
3.1. Autonomía que la universidad concede a su personal.	<ul style="list-style-type: none"> - Dar más autonomía a sus miembros, facultades, escuelas o centros. - Diversificar financiación. 	<ul style="list-style-type: none"> - En docencia. - En investigación. - En gestión de proyectos. - En gestión presupuestaria. - Otros campos en los que dan autonomía. 	P.6.1 P.6.2 P.6.3 P.6.4. P.6.5 (P. abierta)	Preservar la autonomía. Otorgar internamente autonomía. Cambio organizativo. Diversificar financiación.
3.2. Características estructurales	<ul style="list-style-type: none"> - Urge reestructurarse. - Fragmentada. - Coordinada. - Colaborar con el entorno - Nuevas tendencias a acometer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad. - Dinamismo y mejora continua. - Horizontalidad. - Descentralización. 	P.15.1.1 P.15.1.2 P.15.1.3 P.15.1.4	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar clima organizacional. - Crear una estructura ágil y eficaz. - Fragmentada. - Vertical y estratificada. - Compleja.
3.3. Grado de colaboración.		- Colaboración.	P.15.2	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido comunitario. - Vinculación con el entorno.
3.4. Modelos de gestión universitaria	Características estructurales: Negativas: <ul style="list-style-type: none"> - Piramidal. - Rigidez. - Burocracia. --Pesadez y lentitud. Positivas: <ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad. - Confianza. - Consenso. - Asociada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colegial. - Gerencial. - Emprendedor. - Burocrático. 	P.16.1 P.16.2 P.16.3 P.16.4	Aspectos que proponen: <ul style="list-style-type: none"> - Mayor sentido de pertenencia. - Interdisciplinariedad. - Horizontalidad. - Participación activa. - Trabajo en equipo. - Colegialidad. - Flexibilidad. - Centrada en las personas. - Gestión de procesos.
3.5. Grado de colaboración de la universidad con otras universidades, con las de La Salle, con las empresas y con las administraciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar con las empresas y la administración. - Colaborar con otras universidades (en general y/o de La Salle). 	- Otras universidades: <ul style="list-style-type: none"> - locales. - estatales. - internacionales. - Empresas. - Administración pública.	P.17.1.a P.17.1.b P.17.1.c P.17.2 P.17.3	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo. - Colaboración con otros: <ul style="list-style-type: none"> - Universidades. - Universidades La Salle. - Universidad, empresa y administración pública (Triple Hélice).
3.6. Nivel conocimiento y uso TIC.	- Uso TIC.	- Nivel de conocimiento y uso TIC.	P.7	- Desarrollo TIC.

3.7. Tendencias reales de la evolución de las actuales estructuras.					
---	--	--	--	--	--

6.4.2.4 Cuarto eje analítico: “Para afrontar con éxito las nuevas tendencias, las universidades deben colaborar más, hacia dentro y hacia fuera de ellas e incorporarse a redes interorganizativas o crearlas”.

En este cuarto eje se analiza en qué medida **las universidades están presentes en redes** y en qué grado participan en ellas, si la participación se realiza a título individual y en beneficio del propio sujeto o equipo participante o más bien se realiza a título institucional (en, desde, por y para la universidad), si cuentan o no con un responsable en la universidad que dinamice, canalice, apoye y dé cobertura al trabajo en red de los miembros de la misma. Es necesario estudiar igualmente, qué importancia tiene **lo que se aporta** a las diferentes redes, **lo que se recibe** de ellas y **qué uso se da a lo recibido**.

Se analizará también, desde su conocimiento y experiencia, **qué requerimientos exige el trabajo en red** y se ponderarán, para observar mejor cómo perciben los miembros de las universidades que se ha de abordar su transformación, así como las **finalidades** que persiguen con las redes.

A continuación se revisará la **estructura que le dan a la red y su funcionamiento**, tamaño, periodicidad de las reuniones o interacciones, modalidades de participación (virtual, presencial y/o semipresencial), sus herramientas de trabajo más habituales (sincrónicas o diacrónicas, virtuales). También se verá qué **tipos de redes** abundan más, si las homogéneas o las heterogéneas. Igualmente se evaluarán cuatro de las **características principales del trabajo en red** como son: **la reciprocidad, la colaboración, la horizontalidad y la confianza**.

En este eje se analizarán los resultados obtenidos mediante las entrevistas, el cuestionario cuantitativo y cualitativo, así como, los datos extraídos de la documentación escrita, oficial y pública, de las universidades miembros de la AIUL. Podemos ver los diferentes sub-ejes y dimensiones en la Tabla 65. En el cuestionario será posible, a su vez, desglosar y agrupar los datos en función de las personas, miembros de las universidades que podemos segmentar, contrastar, analizando sus respuestas por separado: rectores y vicerrectores (R), decanos y directores (D), personal docente-investigador (PDI), y personal de administración y servicios (PAS).

Posteriormente se procederá a la triangulación de los distintos datos obtenidos según sus respectivas fuentes, así como la triangulación de las respuestas cuantitativas y las cualitativas, tal y como se ha procedido en los apartados anteriores.

Tabla 65: Cuarto eje analítico, sub-ejes y dimensiones: “Para afrontar con éxito las nuevas tendencias, las universidades deben colaborar más, hacia dentro y hacia fuera de ellas, e incorporarse a redes interorganizativas o crearlas”.

Sub-ejes analíticos	Dimensiones				Documentación escrita DE. 4
	Entrevistas	Cuestionario	Ítems		
4.1. Dan importancia al trabajo en red y participan en ellas.	Valoran y desean trabajar en red. Iniciante Participan en redes. Desean aumentar la participación. Establecer alianzas.	Mucho/ poco Mucho/ poco Participan actualmente, han participado o nunca...	P.18.1 P.18.2 P.21	- Pertenecer a redes. - Animar a participar en redes.	
4.2. Cuentan con responsables de coordinar e impulsar el trabajo en red.	Estructura responsable de coordinar las redes en las que participa la universidad.	Mucho/ poco	P.19		
4.3. La participación requiere o exige.	Dificultades o requerimientos del trabajo en red respecto a: - Los recursos. - Las TIC. - Las personas miembros de las redes.	- Cambio en la cultura organizativa de la universidad. - Cambio en la estructura organizativa. - Cambio en la dedicación del personal. - Reconocimiento y valoración. - Incentivo. - Formación específica. - Asesoramiento. - Supervisión. - Otros requerimientos o exigencias.	P.20.1 P.20.2 P.20.3 P.20.4 P.20.5 P.20.6 P.20.7 P.20.8 P.20.9 (P. abierta)	- Colaborar y asociarse. - Establecer alianzas.	
4.4. Estructura de la red.	Describir la estructura.	Explicar la estructura de la red en la que participa.	P.22.1 (P. abierta)	Configuración de la red.	
4.5. Funcionamiento.	Rasgos del funcionamiento.	- Periodicidad de las reuniones. - Metodología. - Herramientas que emplean. - Acciones. - Resultados.	P.22.2 (P. abierta)	- Pautas de funcionamiento de las redes.	
4.6. Financiación.	Ayudas.	Cuenta con financiación y de qué tipo.	P.22.3 (P. abierta)	- Apoyo económico a la red.	
4.7. Características.	Estabilidad de las redes.	- Reciprocidad. - Cooperación. - Horizontalidad. - Confianza.	P.23.1 P.23.2 P.23.3 P.23.4		
4.8. Tamaño de las redes.	Tamaño.	- Tamaño:			

		- Nº de personas y - Nº instituciones.	P.24.1 P.24.2	
4.9. Tipos de redes.		- Homogénea. - Heterogénea.	P.25.1 P.25.2	
4.10. Herramientas que emplean.		- Plataforma virtual. - Recursos sincrónicos. - Recursos diacrónicos.	P.26.1 P.26.2 P.26.3	
4.11. Modalidad de participación.		- Presencial. - Virtual. - Semipresencial.	P.27.1 P.27.2 P.27.3	
4.12. Periodicidad de las reuniones		- Periodicidad de dichas reuniones.	P.27.4 (P. abierta)	
4.13. Finalidad.		- Informativa. - Compartir experiencias y buenas prácticas. - Formación. - Transferir conocimiento. - Generar juntos nuevos conocimientos.	P.28.1 P.28.2 P.28.3 P.28.4 P.28.5	
4.14. Tipo de participación.	- Individual. - Institucional.	- Individual. - Institucional.	P.29.1 P.29.2	
4.15. Valoración de lo compartido.	Ventajas del trabajo en red.	- De lo que aporta a la red. - De lo que se recibe de la red. - Uso y aplicación de lo recibido. - Actividades habituales o no de la red.	P.30.1 P.30.2 P.30.3 P.31 (P. abierta)	

6.4.2.5 Quinto eje analítico: “Si nos adentramos en la organización en red y en las redes interorganizativas, conseguiremos que la propia universidad gestione y cree conocimiento organizativo”.

En este quinto eje se analizarán, igualmente, los datos obtenidos de las distintas fuentes y se procederá también a las triangulaciones indicadas de los mismos, tal y como se ha venido haciendo en los ejes anteriores. Pero con una excepción, ya que en este eje no se tienen datos de las entrevistas dado que cuando éstas se realizaron las universidades no se habían adentrado en la gestión del conocimiento y menos aún en la aplicación del mismo para adquirir, compartir o crear conocimiento organizativo. En la Tabla 66 de los sub-ejes y dimensiones de este eje analítico, la columna de las entrevistas aparece vacía por dicho motivo.

Se estudiará si las universidades miembros de la AIUL son conscientes, conocen y usan el conocimiento organizativo que generan, **organizándolo y clasificándolo** para hacerlo más explícito, socializándolo, compartiéndolo y aplicándolo.

A continuación se analizará en qué medida se logran los principales **objetivos de la gestión del conocimiento aplicados a la gestión universitaria**. Es decir, si a través de dicha gestión del conocimiento se logra: innovar, ser más competentes, tener mayor capacidad de respuesta y productividad, si se organizan mejor y de forma colaborativa.

Se revisará además si la universidad tiene focalizadas sus **fuentes de conocimiento** y otras que puede incorporar a través de la colaboración con otras universidades de su entorno. Si cuentan o no con una estructura, persona o equipo que se responsabilice y canalice dicha gestión del conocimiento que se obtenga en la universidad o de la colaboración con otras; veremos si se transfiere o no el conocimiento y en qué grado, así como, si se recoge en sus planes institucionales, si se refleja en sus productos y en sus servicios.

Por último, para colaborar mejor las universidades entre sí y adentrarse en la creación y gestión de redes de conocimiento, deben **identificar sus competencias básicas**, aquellas que han labrado a lo largo de su historia y son reconocidas por ellos, así como por los demás, que a su vez les permitirá compartirlas con otras universidades y recibir de éstas sus competencias básicas, con lo que en este dinamismo de transferir y recibir competencias se fortalecen, adquieren mayor rigor y calidad, siendo más excelentes y plenas en el cumplimiento de su misión.

Un punto final también importante es analizar si tienen o no articulada **la propiedad intelectual**, tal y como hemos analizado en la revisión teórica y como requieren los tiempos de la sociedad del conocimiento, la colaboración y el trabajo en red, a través del cual se da y se recibe.

Posteriormente se procederá a triangulación de los datos obtenidos en las distintas fuentes y entre los datos cuantitativos y cualitativos emanados de las preguntas abiertas del cuestionario y de la documentación escrita.

Tabla 66: Quinto eje analítico, sub-ejes y dimensiones: “Si nos adentramos en la organización en red y en las redes interorganizativas, conseguiremos que la propia universidad gestione y cree conocimiento organizativo”.

Sub-ejes analíticos	Dimensiones			Documentación escrita DE. 5
	Entrevista	Cuestionario	Ítems	
5.1. La universidad produce nuevos conocimientos sobre gestión universitaria.		- Produce conocimiento organizativo. - Qué nuevos conocimientos produce.	P.32.1 P.32.2 (P. abierta)	- Genera conocimiento para la sociedad. - Vertiente social del conocimiento. - Contribuye al desarrollo organizativo de la universidad.
5.2. Organiza y clasifica el conocimiento organizacional.		- Grado en el que lo organiza. - Cómo.	P.33.1 P.33.2 (P. abierta)	- Publica, difunde.
5.3. Objetivos de la GC aplicados a la gestión universitaria en red.		- Innovación. - Competencia. - Capacidad de respuesta. - Productividad.	P.34.1 P.34.2 P.34.3 P.34.4	- Proyecta socialmente el conocimiento. - Desarrollo y transformación social.
5.4. Fuentes de conocimiento.		- Grado en el que tiene identificadas las fuentes de conocimiento. - Principales fuentes que usa.	P.35.1 P.35.2 (P. abierta)	
5.5. Estructura responsable de la GC.		- Dispone de persona o unidad responsable de la GC: si/ no. - Describir rol y funciones.	P.36.1 P.36.2 (P. abierta)	
5.6. Transferencia de conocimiento.		- Grado en que lo transfiere a otros.	P.37	
5.7. Se recoge en los planes institucionales, en los productos y servicios		- Grado en que se recoge en los proyectos de la universidad. - Grado en que se refleja en los productos y servicios de la universidad.	P.38 P.39	- Aparece en los proyectos de la universidad.
5.8. Tiene identificadas sus competencias básicas propias		- Grado en el que tiene identificada sus competencias básicas. - Nombra las principales competencias básicas de tu universidad.	P.40.1 P.40.2 (P. abierta)	
5.9. Propiedad intelectual articulada y protegida		- Grado en el que la PI está valorada y articulada.	P.41	- Articula y protege la propiedad intelectual.

7 Resultados obtenidos:

Se expondrán los resultados obtenidos **en las entrevistas, el cuestionario**, tanto de las **preguntas cerradas como de las preguntas abiertas**, así como **el desglose y análisis**, a modo de triangulación, de las **respuestas dadas por los distintos grupos de destinatarios** del cuestionario: **R** (Rectores y vicerrectores); **D** (Decanos y Directores de facultad, escuela o departamento); **PDI** (Personal Docente e Investigador) y **PAS** (Personal de Administración y Servicio) y a continuación los datos que aporta **la documentación escrita**, oficial y pública, de las universidades de la AIUL.

Las preguntas del cuestionario aparecerán identificadas con una “P.” delante del número correspondiente; así, por ejemplo, la pregunta número 15, apartado 2, se identifica como sigue: P.15.2

Para facilitar la exposición, la comprensión y el análisis de los datos obtenidos a través de las distintas fuentes, se agruparán en función de los ejes analíticos y que se recuerdan a continuación:

Ejes analíticos:

EJE ANALÍTICO 1: Un nuevo escenario empuja a cambiar la universidad.

EJE ANALÍTICO 2: El nuevo rol que la universidad va adquiriendo, nuevas tendencias y nuevos rasgos.

EJE ANALÍTICO 3: La universidad deberá cambiar su estructura y funcionamiento para implementar el nuevo rol que se le requiere, adaptarse y desenvolverse en él.

EJE ANALÍTICO 4: Para afrontar con éxito las nuevas tendencias, las universidades deben colaborar más, hacia dentro y hacia fuera de ellas, e incorporarse a redes interorganizativas o crearlas.

EJE ANALÍTICO 5: Si nos adentramos en la organización en red y en las redes interorganizativas, conseguiremos que la propia universidad gestione y cree conocimiento organizativo.

7.1 PRIMER EJE ANALÍTICO:

Un nuevo escenario empuja a cambiar la universidad.

Tal y como se señalaba en el procedimiento de análisis, en este apartado se analizará si las universidades La Salle perciben este nuevo escenario y afrontan el reto de cambiar, si lo hacen de forma superficial o anecdótica, o bien lo están abordando en profundidad. Se diagnosticará su situación actual, hacia dónde van operativizando el nuevo rol de la universidad, según los principales ejes de su misión, siempre desde el punto de vista organizativo y estructural; si lo

abordan solas o persiguen ser mejores y más competentes colaborando con otras universidades; si tienen la autonomía suficiente y necesaria para reconducir libremente su situación actual, afrontar su futuro de forma responsable y comprometida sin depender o esclavizarse del Estado, de los mercados o de su propio devenir histórico; así mismo, analizaremos cuál es el dinamismo que las mueve, esto es, si es mantener, reproducir el pasado más o menos exitoso, o bien, trabajar por reconvertirse, por responder mejor, con mayor agilidad, a los retos y desafíos de hoy. El orden que se seguirá en la presentación de los resultados es:

a) Entrevistas.

b) Preguntas del cuestionario: preguntas cerradas o cuantitativas y las preguntas abiertas o cualitativas.

c) Documentación escrita.

7.1.1 Resultados obtenidos de las ENTREVISTAS:

Sub-eje 1.1: Las universidades son conscientes de que el nuevo escenario les empuja a cambiar y **sub-eje 1.4:** Las universidades han de contar con la autonomía suficiente y necesaria que le permita afrontar los retos del nuevo escenario y redefinir su estructura organizativa.

Los entrevistados son conscientes de que la universidad se encuentra en un nuevo escenario y atraviesa un tiempo de cambio y adaptación. Señalan que urge “consolidar el papel de la universidad”, que es necesario “visualizar hacia dónde quieren ir”, por lo que es necesario “contar con un plan estratégico”, que marque la dirección y metas, así como el proceso que se debe recorrer de forma progresiva.

Cuestionando sobre la crisis, debilidades y amenazas de las universidades, y aun reconociendo que gozan de prestigio, que están bien posicionadas en su entorno y que prestan un buen servicio a la sociedad, los entrevistados se muestran críticos, son conscientes de que la universidad en general y cada una de las universidades en particular, atraviesan unas circunstancias de cambio y transformación que las han ido “envejeciendo, anquilosando y desfasando”, tal y como lo señalan algunos de los entrevistados. Entre los principales problemas, debilidades o amenazas que las rodean y que han de afrontar y solucionar, indican (Figura 50):

- **La autonomía que se le otorga a la universidad** es calificada de “escasa” ya que continuamente se ve amenazada o recortada. Sin ella, la misión de la universidad se ve condicionada, desviada o manipulada. Es clave para que ésta trace su plan estratégico, defina su misión y se sienta responsable y comprometida con la misma.
- Suele darse una gran **competencia interna**, “enfrentándose unas facultades o centros con otros”, “estableciendo barreras” y “actuando aisladamente”.
- Existe también **competencia externa**, pues “ha crecido el número de universidades” y “se da una excesiva oferta de educación superior”.

- La **competencia entre universidades**, en ocasiones, es **desleal, engañosa**, dado que se están abriendo y acreditando “universidades con muy baja calidad”. Se están abriendo universidades sin criterios y con muy pocos requisitos.
- Pero también **las universidades han caído en la rutina y deterioro, se han ido descuidando**, se da en ellas un “exceso de conformismo y rutina”, que “la misión se difumina”.
- Se ha de cuidar el **tamaño de las universidades**, ya que, como algunos señalan: “Al aumentar en exceso el tamaño de las universidades por el rápido crecimiento, se dificulta el control, la calidad académica, empeora la docencia y se margina o relega la investigación”.



Figura 50: Amenazas y cambios de las universidades.

Resaltan que deben “incrementar el atractivo y la competencia” de las universidades ante los nuevos desafíos y retos. Coinciden varios en señalar una acción clara: “**identificar en qué áreas deben o pueden ser fuertes**” y, desde ahí, “**fortalecer sus competencias básicas**”.

Sub-eje 1.2: Las universidades han de transformarse o reinventarse. Rol que desempeñan actualmente.

Al ser preguntados sobre **los principales cambios que se deben dar en la universidad**, plantean las siguientes afirmaciones que se han agrupado en dimensiones:

- **Renovar currículo, docencia e investigación:**
 - “Incrementar la movilidad y becas de los estudiantes”.
 - “Renovar y flexibilizar los currículos”.

- “Introducir materias transversales a todas las titulaciones”.
 - “Trabajar en la dimensión social”.
 - “Formar, ilusionar, motivar y dar mayor solidez al personal docente. Formarles en investigación”.
 - “Renovar la docencia, la metodología educativa”.
- **Revisar y mejorar la estructura y organización (Figura 51):**
 - “Descentralizar y delegar más la autoridad”.
 - “Formar a los directivos y gestores”, “capacitarlos en su desarrollo personal y en su desempeño profesional”.
 - “Aumentar la comunicación interna”.
 - “Revisar la estructura organizativa de la universidad, sigue siendo muy piramidal”.
 - “Trabajar más en equipo, coordinar, colaborar, participar en redes”.
 - “Salir del aislamiento y establecer relaciones con otras universidades, incrementar las alianzas y los convenios”.
 - “Colaborar más e incrementar la cohesión interna para afrontar los retos y responder mejor a las necesidades del entorno”.
 - “Organizar mejor a las personas”.
 - “Mejorar los procesos de gestión, darles más agilidad y eficacia”.

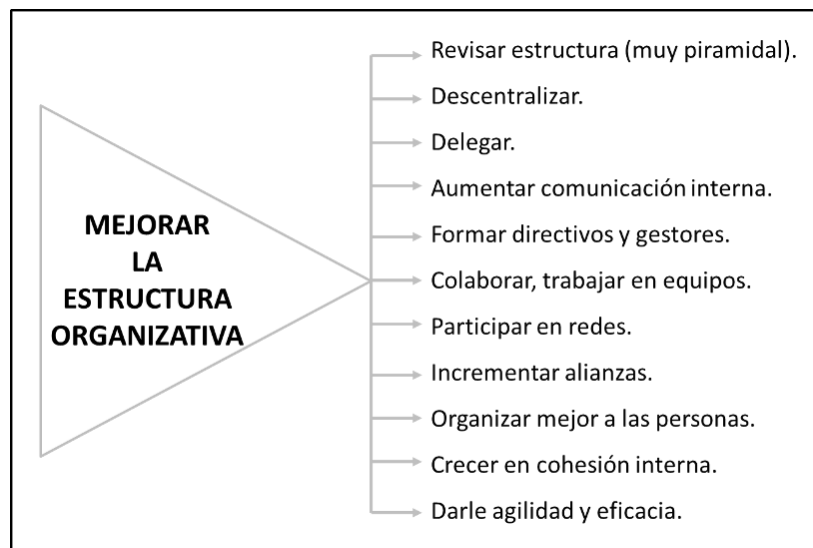


Figura 51: Aspectos considerados para renovar la estructura organizativa universitaria.

Sub-eje 1.3: Abrirse y comprometerse local, estatal e internacionalmente.

- **En cuanto a otros cambios que se deben abordar, dicen:**
 - “Acometer la planificación estratégica”.
 - “Incrementar la apertura internacional”.
 - “Diversificar y buscar fuentes de financiación”.

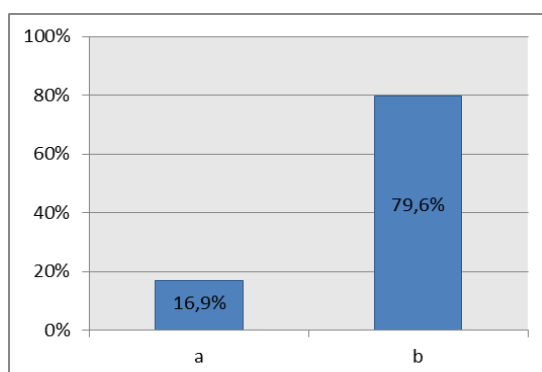
Así pues, vemos que las universidades están cambiando con mayor o menor intensidad. Se perciben desfasadas y envejecidas, inmersas en una gran competencia interna y externa que deben afrontar de forma estratégica, clarificando bien sus metas, identificando sus fortalezas y consolidando su nuevo rol. Para ello, deben fortalecer sus competencias básicas, de ahí que quieran renovar su docencia, sus currículos, metodologías e itinerarios, además de formar mejor al personal docente e investigador. También señalan que deben introducir profundos cambios en sus estructuras organizativas, pasar del aislamiento y la fragmentación a la colaboración, dando más protagonismo a las personas que integran la organización universitaria.

7.1.2 Resultados obtenidos en el CUESTIONARIO:

Sub-eje 1.1: Las universidades son conscientes de que el nuevo escenario les empuja a cambiar y **sub-eje 1.2:** Las universidades han de transformarse o reinventarse. Rol que desempeñan actualmente.

P.13.- Dinamismo que sigue la universidad:

En coherencia con la actitud proactiva y el dinamismo emprendedor de las universidades La Salle, vemos cómo aquí el 79,6% de los encuestados indica que el dinamismo que sigue su universidad es el de recrearse y transformarse (b), replanteándose los objetivos, reestructurándose, reconvirtiéndose, inventándose y creándose de forma nueva y pertinente (Gráfico 5):



a: Mantener y conservar sus logros.
b: Replantearse sus objetivos, reestructurándose, reconvirtiéndose, inventándose y creándose de forma nueva y más pertinente.

Gráfico 5: Dinamismo actual de la universidad: conservarse o reinventarse.

La mayoría de las universidades se encuentran en procesos profundos, articulados y consensuados, de crecimiento y transformación para lo que han elaborado planes de desarrollo o planes estratégicos en los que se retoman y redefinen la visión/misión, los programas curriculares y las metodologías y modelos pedagógicos de desarrollo docente, así

como incrementando la línea de investigación e innovación y replanteándose su estructura organizativa.

Al revisar los datos **en función de los grupos**, se observan los que consideran que su universidad avanza por la senda de la renovación y transformación es el grupo R, con un 83,8% que opinan que se da en grado “alto” o “muy alto”, y el PAS, con un 84,9% y muy pegados a ellos el grupo D, con un 81,6%. Sin embargo, las personas del grupo PDI, sólo un 68,1% consideran que su universidad se está transformando, está siendo emprendedora y se renueva en profundidad. El PDI, da una valoración de casi un 17% menos que el grupo que más puntúa. Entre ellos se encuentra el grupo más conservador, éstos que miran más al pasado, a los logros del ayer (Gráfico 6).

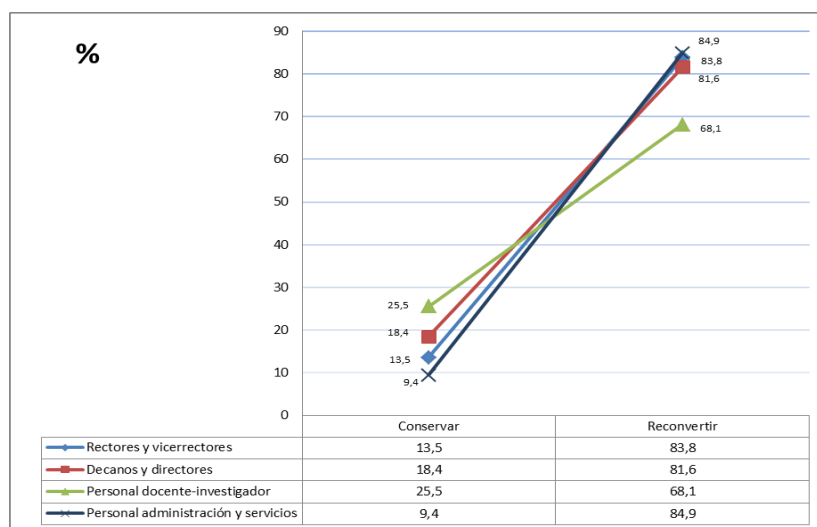


Gráfico 6: El dinamismo actual de la universidad: conservarla o reinventarla, según los grupos encuestados.

Hoy se requiere una universidad emprendedora, que mire decidida y firmemente al futuro. Hemos visto en la revisión teórica cómo la gran mayoría habla de transformación profunda, de reconversión e incluso de reinención. Todos coinciden en que adquirir este dinamismo no es una moda, sino una obligación, un ejercicio de responsabilidad y compromiso con la historia y la sociedad. De lo contrario, la universidad se expone a atrofiarse y desaparecer.

P.8.1 a P.8.4- La universidad está cambiando. ¿Qué rol desempeña hoy?

En las universidades La Salle se ve con claridad que su principal papel es la docencia (94%), al sumar las puntuaciones obtenidas en “bastante” y “mucho”, que junto con el servicio a la sociedad (86,4%), es decir, su fuerte compromiso con el desarrollo social y su papel como agente de cambio, constituyen los dos núcleos principales de dichas universidades.

Docencia y servicio social nuclea la esencia y proyección de las universidades La Salle. También, pero algo menor, con una diferencia de menos de 15%, desempeñan un papel profesionalizante (71,4%), al estilo del modelo universitario francés y algo menor un papel

innovador y generador de nuevos conocimientos (67,7%), típico del quehacer del modelo universitario norteamericano (Gráfico 7).

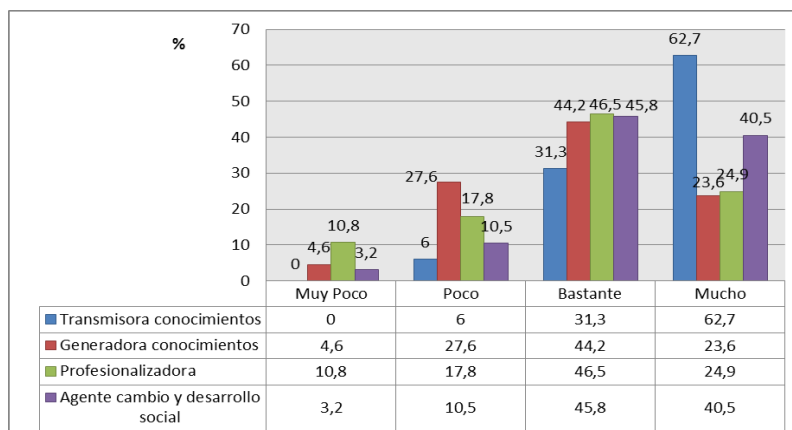


Gráfico 7: Ante el cambio, qué rol está desempeñando la universidad en la actualidad.

Al segmentar las respuestas, vemos que **todas las personas de la universidad coinciden** en que su principal papel es ser **transmisores de conocimientos**, fluctuando entre el 92,1% (PAS) y el 97,2% (R) en valorar como “alto” o “muy alto” dicho papel (Gráfico 8).

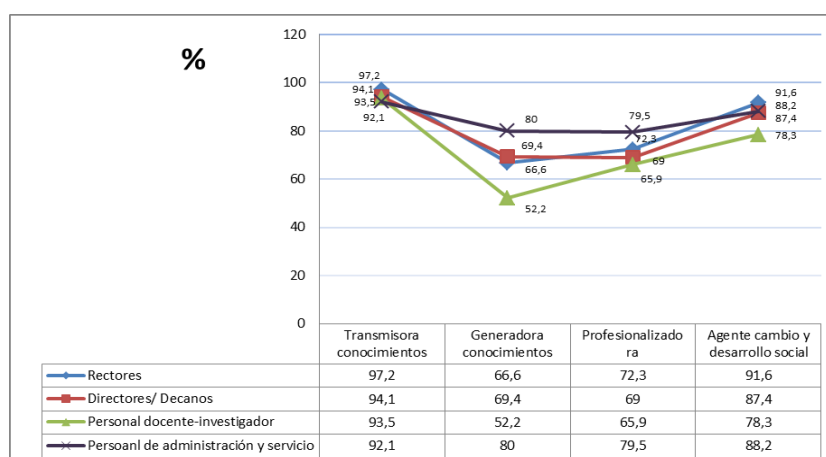


Gráfico 8: Los miembros de la universidad valoran los diferentes papeles de la misma en la actualidad.

Le sigue en orden de importancia el papel de ser agente de cambio y desarrollo social. Las valoraciones de los diferentes grupos son también muy altas y próximas, fluctuando entre el 88,2% (PAS) y el 91,6% (R), si bien el grupo PDI baja ligeramente su valoración al 78,3%.

Donde las valoraciones son más bajas es en el rol de la universidad en cuanto generadora de conocimiento. Los que dan una puntuación más alta son el PAS, un 80% que opina que es alta o muy alta la generación de conocimiento, frente al 52,2% del PDI que lo valora igualmente, existiendo casi un 35% de diferencia en la percepción de unos y otros. Los directivos por su parte, la consideran en el intermedio de ambos extremos, con un 66,6% (R) y un 69,4% (D), respectivamente.

P.8.5.- ¿Qué otro papel desempeña tu universidad actualmente?

En esta pregunta abierta, la mayoría de las aportaciones (Gráfico 9), giran en torno a la **docencia** (68 respuestas), veamos algunas:

- Las universidades deben contribuir a la **“formación integral** de las personas”, “promotora del humanismo”, de la formación de “buenos ciudadanos”, “impulsora del talento”.
- La universidad debe **“formar en valores”**, no sólo en contenidos y competencias. Contribuir a la “ética” personal y profesional y adquirir una “conciencia crítica”.

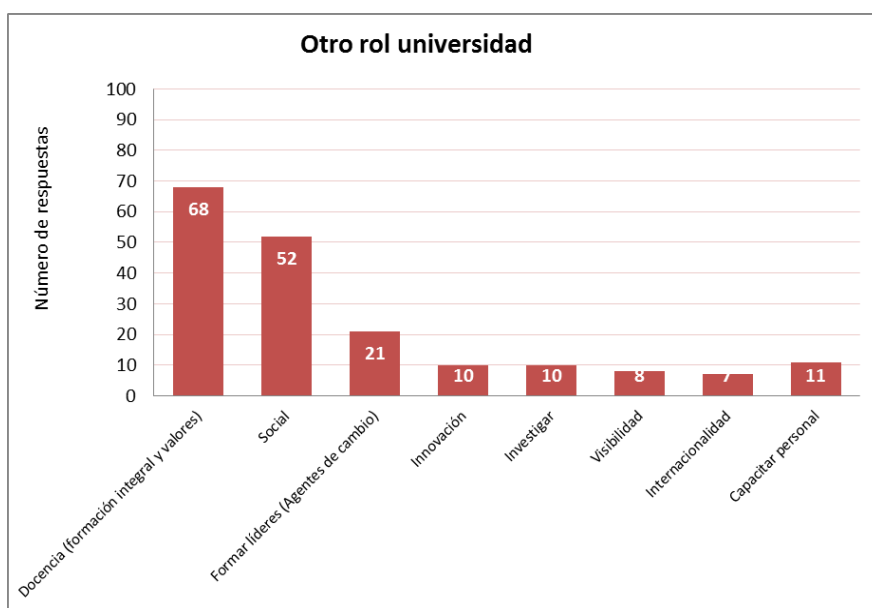


Gráfico 9: Otros roles de la universidad.

Dan 52 respuestas en torno a lo **“social”**, que lo formulan así: “proyección social de la universidad”, “debe promover la participación ciudadana”, “apoyo social”, “compromiso y responsabilidad social”, “trabajo en servicios a la comunidad social”, “agente de transformación social”, “realizar o vincular proyectos empresariales con dimensión social”, “preocupación y servicios a los marginados y personas necesitadas del entorno”, “programas de becas”, etc.

Otra preocupación es la “formación de líderes” con “sensibilidad social” y “agentes de cambio”, así como apostar por la innovación con “programas pioneros” de formación (21 respuestas).

La promoción de la innovación y el “emprendimiento” es otro aspecto citado; se detecta que se están creando varios Parques de Innovación en las diferentes universidades La Salle del mundo, alguno de ellos, en lugar de ser “Tecnológicos” o “Científicos”, que son los más frecuentes, son de “Servicios a las Personas” (10 respuestas).

Se abren nuevas líneas de investigación (10 respuestas).

Se quiere dar más visibilidad a la universidad (8 respuestas).

Se manifiesta interés por incrementar su apertura internacional (7 respuestas).

Se muestra preocupación por la formación del personal, tanto en su dimensión docente como en cultivar su sentido de identidad y pertenencia a la institución (11 respuestas).

Sub-eje 1.3: Abrirse y comprometerse local, estatal e internacionalmente.

P.5.- Ámbito de actuación y proyección de tu universidad:

Un primer punto de partida para diagnosticar la situación de las universidades La Salle es analizar su actuación y proyección actual. Por los resultados extraídos del cuestionario podemos observar que su principal proyección se dirige al ámbito internacional (48%). También se perciben comprometidas con su ámbito estatal, aunque algo menor (41,78%) y con sólo el 32,4% señala el ámbito local como eje central de la actuación de las universidades (Gráfico 10).

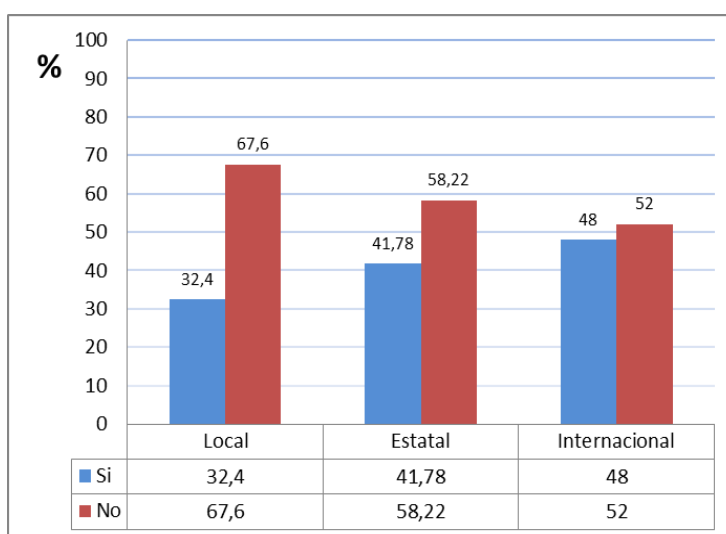


Gráfico 10: Ámbito de actuación y proyección de la universidad: local, estatal, internacional.

Si analizamos las repuestas **en función de las personas** integrantes de la universidad, subdivididas en Rectores o Vicerrectores (R), Decanos de Facultad y/o Directores de Departamento (D), Personal Docente o Investigador (PDI) y Personal de Administración y Servicios (PAS), podemos observar que mientras que el grupo R piensa que el mayor ámbito de actuación y proyección de la universidad es el local, con un 40,54% que opinan que sí; el grupo D señala el ámbito estatal como el mayor con un 50,57%, mientras que el PAS con un 52,83% y el PDI con un 55,32% apuntan al ámbito internacional, como el de mayor actuación y proyección. En definitiva, la parte más operativa de los miembros de las universidades, apuesta por las dimensiones internacionales y estatales (Gráfico 11) mientras que sus directivos, especialmente los del grupo R, indican que la principal actuación y proyección de la universidad es en el ámbito local.

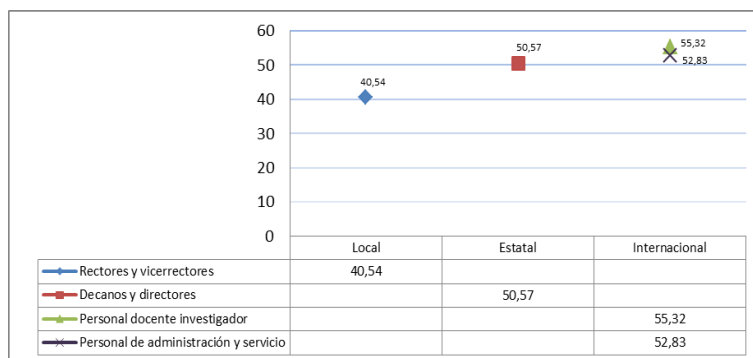


Gráfico 11: Ámbito de actuación y proyección de la universidad, según los diferentes grupos.

Estos primeros resultados son una muestra clara de cómo las universidades La Salle se encuentran en un proceso de cambio y evolución, al abrirse a la dimensión internacional y estatal. Lo que tradicionalmente las ha caracterizado, como iremos viendo, es su fuerte compromiso y actuación en el entorno local. Esto les va a exigir organizarse y estructurarse de forma nueva.

Sub-eje 1.4: Las universidades han de contar con la autonomía suficiente y necesaria que le permita afrontar los retos del nuevo escenario y redefinir su estructura organizativa.

P.10.- La autonomía de la universidad. ¿Qué autonomía le otorgan y qué autonomía ejerce?

La autonomía es una pieza clave en el desarrollo, competencia y cumplimiento de su misión en cada una de las universidades y ha sido y es su principal reivindicación histórica. Como ya hemos analizado en la revisión teórica, entre otras muchas cosas, la autonomía establece el margen de maniobra real que tiene la universidad al proyectar, asignar y administrar los recursos, establecer las prioridades o trazar las estrategias. En contra de lo que suele suceder en los niveles inferiores de educación (Primaria, Secundaria, Bachillerato o FP), en la educación superior se ejerce más autonomía de la que le suelen otorgar y se pugna de continuo por aumentar los niveles de la misma.

En la realidad analizada, así sucede también. El 88,6% valora como “alta” o “muy alta” la autonomía que ejercen, frente al 75,1% que valora la autonomía que le otorgan las autoridades administrativas locales o estatales (Gráfico 12). Se da un 13,5% de diferencia entre una y otra. Esto nos muestra el protagonismo, la responsabilidad y el compromiso de las universidades por cumplir su misión, desde la libertad y el servicio a la sociedad. Ellas van más allá del mero cumplimiento del marco legislativo, de las exigencias del estado y los mercados.

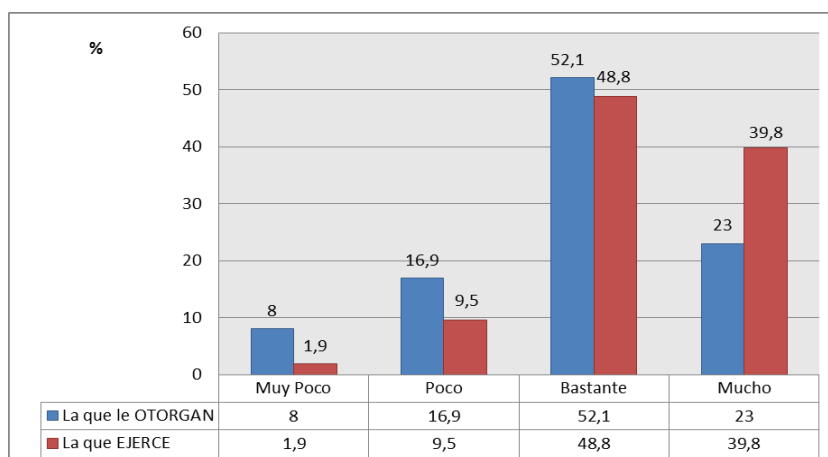


Gráfico 12: Valoración del grado de autonomía que se otorga o que ejerce la universidad.

Al separar y comparar las respuestas dadas por los diferentes miembros de la universidad, vemos que se mantiene esa misma tendencia. Prácticamente **al valorar la autonomía que ejercen, los diferentes sectores de las personas de la universidad** analizados **dan valoraciones muy concurrentes**: 88,6% (R), 90,3% (D), 83,7% (PDI) y 90% (PAS), sumando los valores de “alto” y “muy alto”. **Pero al analizar la autonomía que le otorgan a la universidad** las administraciones públicas y la titularidad de la universidad privada La Salle, **se da una mayor dispersión**, básicamente en dos niveles: por un lado, los rectores y vicerrectores (grupo R) consideran que el grado de autonomía que le otorgan es del 50% y por otro lado, el resto de los grupos fluctúan entre el 78% (PAS) y el 81,4% (PDI), el D coincide plenamente con el PDI, con un 81% (Gráfico 13).

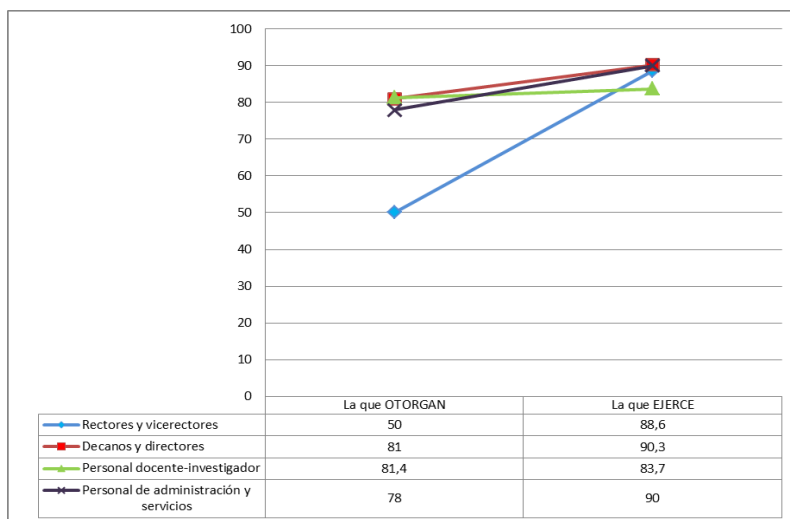


Gráfico 13: Percepción de los diferentes grupos, del grado de autonomía que le otorgan o ejerce la universidad.

Estos últimos sectores (D, PDI, PAS) creen que le otorgan mayores cuotas de autonomía, la administración pública y la titularidad de las universidades La Salle, a los rectores y su equipo, casi un 30% más de la valoración que dan los del grupo R. No deja de ser una paradoja. Los

rectores y vicerrectores creen tener poca autonomía en su gestión de la universidad, siendo ellos los verdaderos depositarios y administradores de la misma, mientras que el resto de los miembros creen que disponen de más autonomía. Por otro lado, el grupo R, siendo consciente de la poca autonomía que le otorgan, va más allá de la misma y actúan, deciden y proyectan ejerciendo un 38,6% más de autonomía.

P.10.3.- ¿En qué otros aspectos ejerce o debería ejercer más autonomía?

En esta pregunta abierta, la gran mayoría reconoce que donde más autonomía ejercen es en la **“dimensión académica y pedagógica”** de la universidad (95) y la concretan en los siguientes aspectos (Gráfico 14):

- En la “creación y oferta de nuevos programas de formación” (30).
- En el “diseño curricular y sus actualizaciones y modificaciones” (18).
- En la “definición de cursos de postgrado” y de “formación continua” (12).
- En la “planificación de contenidos académicos” (5).
- En “adecuar la oferta de formación a las necesidades y demandas del entorno” (5).
- En el diseño y adaptación de los programas al “formato de la formación *online*”, en “modalidad semipresencial” (6).
- En “innovación curricular” (4).
- En el “funcionamiento y gestión de carreras, en la “organización curricular de las mismas” (4).
- En “mejorar la docencia” (5).
- En “propiciar una educación más centrada en los estudiantes” (4).
- En “innovar en metodología” (2).

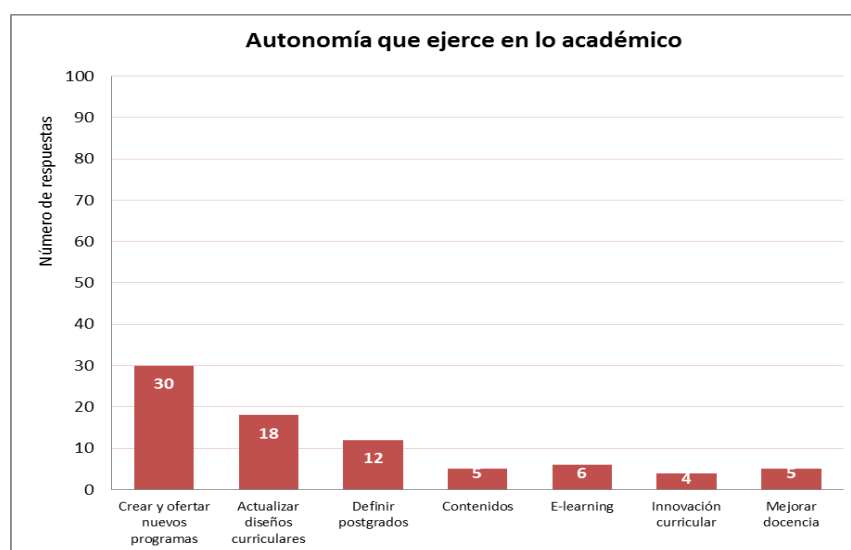


Gráfico 14: Autonomía académica.

Otro aspecto importante tiene que ver con la **“dimensión social de la universidad”** (26). Las universidades La Salle muestran un fuerte compromiso social y una clara misión de servicio al entorno, al país y a la sociedad en general. Se destaca como aportaciones (Gráfico 15):

- “Propuesta y formulación de políticas con un claro impacto en el entorno local”(15).
- “Propiciar mejoras y cambios en las políticas públicas” (5).
- “Impulsar proyectos que atiendan a las zonas y a la población marginadas” (6), “allí donde más lo necesitan” (3).
- “Que la academia influya en la transformación del país” (3).
- “Llegar a pedir que se legisle la prestación del Servicio Social Profesional de los estudiantes” (3).

Ejercen también su autonomía en “el desarrollo de la investigación” (16), con una orientación preferente, que es “la investigación más orientada a lo social”.

Se trabaja también en la “diversificación y búsqueda de financiación” (13)⁷⁰⁸, en este sentido se citan aspectos como:

- “Asignación y control de presupuestos” (3).
- “La sostenibilidad de las decisiones financieras” (4).
- “Apoyo económico: búsqueda y control”.
- “Solicitud de recursos económicos para la investigación de alto nivel”.

Ha sido destacada también la “producción de nuevo conocimiento e innovación” (8), como ámbito en el que se debería desarrollar una mayor autonomía.

Así mismo, han expuesto esta necesidad y urgencia: la “organización de los recursos humanos” de la universidad, algunos insisten y concretan en “que la gestión tenga en cuenta a las personas”, y consideren sus “competencias” y su “diversidad” (11). Se añaden además, aspectos como:

- “Procurarles más formación” (3).
- “Mejorar la selección y contratación del personal” (3).
- “Mayor apertura internacional” (2).
- “Favorecer su movilidad” (1).

Así mismo, se reseña la necesidad de “evitar la burocracia y la lentitud administrativa del estado” (7) y se profundiza “en la política universitaria” y “al definir su filosofía, misión y proyecto” (3).

⁷⁰⁸ Es importante resaltar, tal y como argumenta entre otros Ganga et al. (2003), citado por Sánchez y Elena (2009: 3), que los cambios en la financiación constituyen una de las principales razones que explican el incremento del número y de la intensidad de las colaboraciones universidad-empresa y la tendencia creciente a comercializar los resultados de la investigación.

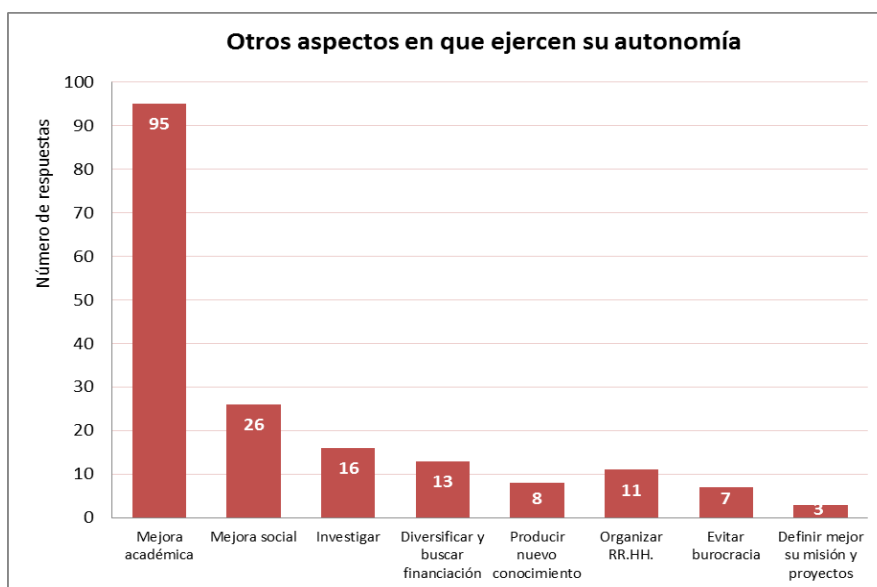


Gráfico 15: Otros aspectos en que ejercen su autonomía.

7.1.3 Resultados obtenidos de la DOCUMENTACIÓN ESCRITA, oficial y pública, de las universidades:

DE.1. ¿Las universidades son conscientes del cambio que han de afrontar? ¿Sus dificultades y su orientación? ¿Cómo lo afrontan? Especialmente desde el punto de vista organizativo y estructural.

En este apartado se verá cómo recogen en sus documentos la situación actual que vive su universidad y cómo están afrontando su futuro más o menos inmediato. Se han agrupado los datos obtenidos en torno a seis ejes, que son:

- Las universidades son conscientes del cambio que han de afrontar y de su crecimiento.
- Las universidades han de refundarse o reinventarse.
- Las universidades responden a los desafíos de su tiempo; poseen capacidad de escucha y diálogo.
- Las universidades han de vincularse y comprometerse con el entorno.
- Las universidades han de ser emprendedoras y proactivas.
- Las universidades muestran fuerte tendencia al asociacionismo y a establecer alianzas.

A continuación se analizará en qué grado se dan estas dimensiones y con qué intensidad, así como algunas matizaciones y concreciones respecto a las mismas. Serán referenciadas a los sub-ejes respectivos, para su análisis.

Sub-eje 1.1: Las universidades son conscientes de que el nuevo escenario les empuja a cambiar.

a) Conscientes del cambio y crecimiento de la universidad.

En general, parece que las universidades reconocen encontrarse en un proceso de cambio profundo, el 75% así lo recoge en su documentación oficial, que las pone en camino y en proceso de transición.

Además, parece que son conscientes de que han de crecer, evolucionar, que todo se vuelve más complejo e incierto, que dicho cambio ha de afrontarse de forma progresiva, en actitud de escucha y diálogo con todos los sectores implicados (60%). Es notoria también la sensación de que algunos están más dispuestos que otros a cambiar y que hay ciertos sectores, grupos o personas que viven anclados al pasado, *“aferrados a la tradición y a viejas rutinas y costumbres”*⁷⁰⁹ (Gráfico 16).

Sub-eje 1.2: Las universidades han de transformarse o reinventarse. Rol que desempeñan actualmente.

b) La universidad ha de refundarse, reinventarse.

Se puede observar además, que un porcentaje mayor al 25% de las universidades llega a dejar escrito en los diferentes documentos analizados que *la “universidad debe refundarse”* o la *“universidad debe reinventarse”*. No lo afirman en el sentido de romper con el pasado, sino de volver a los orígenes, a la esencia y evitar todo lo que se ha ido deteriorando con el tiempo y las desviaciones y errores cometidos, así como liberarse de los intereses del mercado, de ciertos sectores sociales o de la presión e intereses estatales, etc., y responder desde su identidad y misión propia, a los nuevos *“desafíos y requerimientos”* que la sociedad del conocimiento y que el contexto local y global les demanda. Así lo reconoce el 60% de las universidades.

c) La universidad ha de ser emprendedora y proactiva.

También parece que uno de los principales retos actuales de las universidades es afrontar su futuro con espíritu emprendedor y con una actitud proactiva, que no es fácil adquirir por parte de toda la universidad y por los diferentes sectores y personas que la integran. Aproximadamente el 58% de las universidades lo señala en sus documentos.

d) Fuerte tendencia al asociacionismo.

Parece que las universidades La Salle son muy proclives a asociarse, lo que las hace abrirse, establecer lazos y generar alianzas. El 82% de las universidades así lo recogen. Esto conlleva que la estructura de la universidad se flexibiliza y descentraliza para favorecer y operativizar este dinamismo, muy arraigado en sus declaraciones y poco hecho realidad plena.

⁷⁰⁹ Los textos que aparecen en cursiva y entre comillas son textos literales de los documentos oficiales y públicos de las universidades analizadas.

Así, forman parte de asociaciones universitarias privadas, públicas, católicas, árabes, independientes, interculturales e interreligiosas y propias⁷¹⁰.

Y más del 60% indican con claridad que favorecen y potencian el asociacionismo de los estudiantes y el que éstos participen activamente en la vida de la universidad: representatividad, presencia en las estructuras; diálogo y escucha; espacios de encuentro e interacción, creación de clubes⁷¹¹, relación con múltiples asociaciones de estudiantes⁷¹², etc.

Sub-eje 1.3: Abrirse y comprometerse local, estatal e internacionalmente.

e) Las universidades responden a los desafíos de su tiempo; poseen capacidad de escucha y diálogo.

Las universidades tratan de estar atentas a las demandas de la sociedad y de responder con agilidad, rigor y pertinencia a ellas, de forma crítica, justa y creativa. El 60% así lo reconoce en su documentación. Igualmente, el 60% señala su actitud de escucha y de diálogo constante con la sociedad, para responder con mayor adecuación y acierto. Todo ello pone en evidencia una vez más que la dimensión social está presente en ellas y que la ejercitan de continuo.

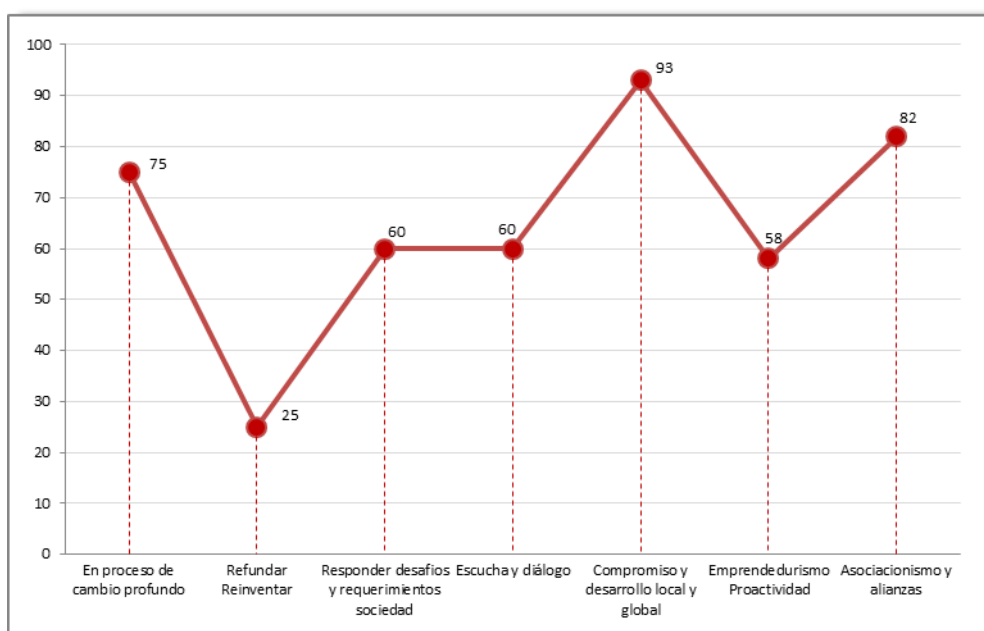


Gráfico 16: Las universidades tienen conciencia del cambio y cómo abordarlo.

⁷¹⁰ Como por ejemplo: AIUL (Asociación Internacional de Universidades La Salle); ILMES (Instituciones Lasalianas Mexicanas de Educación Superior).

⁷¹¹ Ver el ejemplo de la Universidad de La Salle de Philadelphia.

⁷¹² Ver el ejemplo de la Universidad de La Salle de Manila, en su web presenta a más de sesenta y cinco asociaciones, nacionales e internacionales, de estudiantes con las que mantienen relación.

f) La universidad ha de vincularse y comprometerse con el entorno, desarrollo local y global.

Se puede comprobar además que las universidades La Salle están altamente comprometidas con su entorno, ante el que deben responder con excelencia, así lo señala el 93% de las universidades en muchos de sus documentos analizados. De ellos, el 30% indica que *“hay que apostar por una universidad diferente, actual, significativa y comprometida con la realidad local y global”*.

Más del 55% precisa que debe existir un *“fuerte compromiso con la sociedad local”*⁷¹³. Y añaden, *“la universidad ha de formar profesionales y producir mejoras en las estructuras sociales y económicas de la sociedad”*.

Además, las universidades parece que se encuentran muy preocupadas y comprometidas con el medio ambiente, la sostenibilidad y la responsabilidad social.

El grado de compromiso y su alta preocupación se pone de manifiesto además, en el hecho de que muchas universidades, casi un 52%, cuenten con un “Vicerrectorado de Bienestar y Desarrollo Comunitario o de Promoción y Desarrollo Humano”⁷¹⁴.

Por último, un grupo significativo de las universidades plantea explícitamente su deseo de incrementar su apertura internacional y de llegar a acuerdos, intercambios y propiciar convenios con universidades extranjeras, para cometer acciones conjuntas y compartir información, experiencias y recursos.

7.2 SEGUNDO EJE ANALÍTICO:

El nuevo rol que la universidad va adquiriendo, tendencias y rasgos

En este segundo eje analítico se procederá a exponer los resultados aportados por los participantes en la investigación., según lo que han aportado en los diferentes instrumentos empleados:

a) Entrevistas.

b) Preguntas del cuestionario: preguntas cerradas o cuantitativas y las preguntas abiertas o cualitativas.

c) Documentación escrita.

⁷¹³ Un ejemplo claro es la Universidad La Salle de Belén, que acoge alumnos católicos, musulmanes y judíos. Tiene el reto de “ser un oasis de paz en un mundo agitado”, “un faro de esperanza”.

⁷¹⁴ En el caso, por ejemplo, de la Universidad de La Salle de Bogotá, dicho vicerrectorado agrupa a: bienestar universitario, asesoría psicológica y orientación, servicio médico, proyección y responsabilidad social, pastoral universitaria y trabajo social. A lo largo de la carrera cada estudiante debe realizar, además de los créditos académicos, un número de créditos de desarrollo local (trabajo con niños de la calle, con los agricultores de la zona para mejorar sus técnicas, etc.).

7.2.1 Resultados obtenidos de las ENTREVISTAS:

Sub-eje 2.1: Misión de la universidad y los principales ejes de la misma: docencia, investigación, innovación y servicio.

Al considerar la **misión de la universidad** y analizar sus **fortalezas y debilidades**, todos los entrevistados reconocen que sus respectivas universidades son “instituciones sólidas”, con “gran prestigio en su entorno”, que están “bien posicionadas” y prestan un gran “servicio social”. Así pues, como ya se comentó, se perciben muy “comprometidas con lo social”, que “trabajan y atienden a las clases sociales más desfavorecidas”, con lo que **el eje del servicio**, en la misión de la universidad, es algo que tienen muy logrado, que además cuidan y tratan de mejorar día a día. En la Figura 52: Ejes de la misión universitaria en general. vemos una representación equilibrada y proporcionada de los ejes más significativos de la misión universitaria en general:

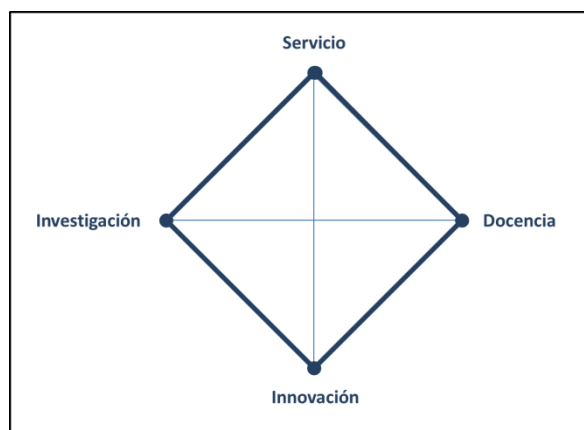


Figura 52: Ejes de la misión universitaria en general.

Sin embargo, en la Figura 53 se puede observar una representación ponderada de sus respuestas, más cualitativas que cuantitativas, que permiten representar la importancia y el peso que dan a los diferentes ejes principales de la misión universitaria.

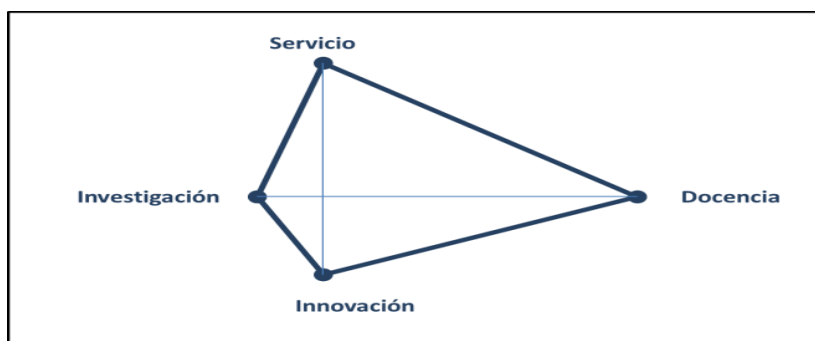


Figura 53: Importancia dada a los ejes de la misión universitaria en la AIUL.

Respecto a la **docencia** es también “algo referencial”, que constituye una prioridad “labrada con rigor y excelencia a lo largo de su historia”, a la que consideran su “**eje prioritario**” y su “principal fortaleza”. Son conscientes de que por ello, sus universidades son “muy valoradas y reconocidas en la región”. Son “universidades acreditadas”, siguen “creciendo, posicionándose”, desarrollando “procesos de calidad” y “búsqueda constante de la excelencia”. Las universidades cuentan con “buenos planes de estudio, actualizados y homologados”, así lo reconocen todos los entrevistados, señalando además que “están acordes con su entorno”, que cuentan con programas “adelantados a su época”, que “están apostando por el *e-learning* o la formación semipresencial con apoyo *online*”, que tienen en cuenta “la formación integral de los estudiantes”. Más del 50% reconocen que sus universidades están “trabajando un plan y modelo de docencia”, tanto para los grados como para los postgrados y la formación *online* o semipresencial con apoyo *online*. Como acciones de mejora, señalan:

- “Flexibilizar el currículo”.
- “Establecer itinerarios”.
- “Impulsar la movilidad”.
- “Afianzar e impulsar la formación continua”.
- “Innovar más en la oferta de postgrado y sus contenidos”.

Con todo, respecto a la **investigación** señalan que su “investigación es escasa” y “deben incrementarla”. Algunos son más radicales y hablan de la investigación, afirmando que es “muy baja, escasa o nula”. Este eje de la misión universitaria, requiere “más atención, impulso y animación”. Reconocen que existen “impedimentos estructurales” que siguen dificultando aún hoy el que se consolide la investigación y avancen en ella.

Se perciben igualmente, como **universidades innovadoras**, proactivas, tal y como veremos con mayor detalle, un poco más adelante, especialmente en los campos que les son más propios: la docencia y el servicio social.

A pesar de lo dicho respecto a la misión, su vitalidad, fortaleza o debilidades, son conscientes de que “se hacen muchas cosas y se reflexiona poco”, que “se pierden algunos valores”, así como que resulta “difícil visualizar y alcanzar algunas de las metas de la universidad”. En definitiva, se puede profundizar y mejorar en cada uno de los ejes de la misión para adaptarse mejor, de forma más competitiva, responsable y comprometida, a las nuevas demandas y necesidades de la sociedad actual.

En resumen, todos quieren que sus universidades sean “competentes, atractivas, de calidad y que estén acreditadas”.

Sub-eje 2.2: Elementos exitosos de las Instituciones de Educación Superior (IES): núcleo de dirección fortalecido, vínculos con el entorno, diversificar fuentes de financiación y cultura emprendedora.

Uno de los elementos con mayor éxito que señalan los entrevistados, además de la docencia, es que son **unas universidades comprometidas con su entorno**. Tanto las universidades La

Salle como las universidades Católicas, tal y como indican los entrevistados, “tienen un **fuerte compromiso social**”. Sus escuelas o facultades persiguen “ser un polo de desarrollo para la comunidad”. Cuentan con una adecuada presencia en su entorno pero al mismo tiempo la tratan de incrementar. Los demás elementos exitosos, apuntados en este sub-eje, se pueden ver de forma tenue en otros apartados.

Sub-eje 2.3: Rasgos definitorios de las universidades: proactivas/reactivas, colaborativas, conjuntadas/coordinadas y atractivas/competitivas.

La **universidad se percibe más proactiva que reactiva**. De los entrevistados, 25 indican que su **universidad es más proactiva** (78,15%) y 7 de ellos, afirman lo contrario, que es **reactiva** (21,87%), Figura 54.

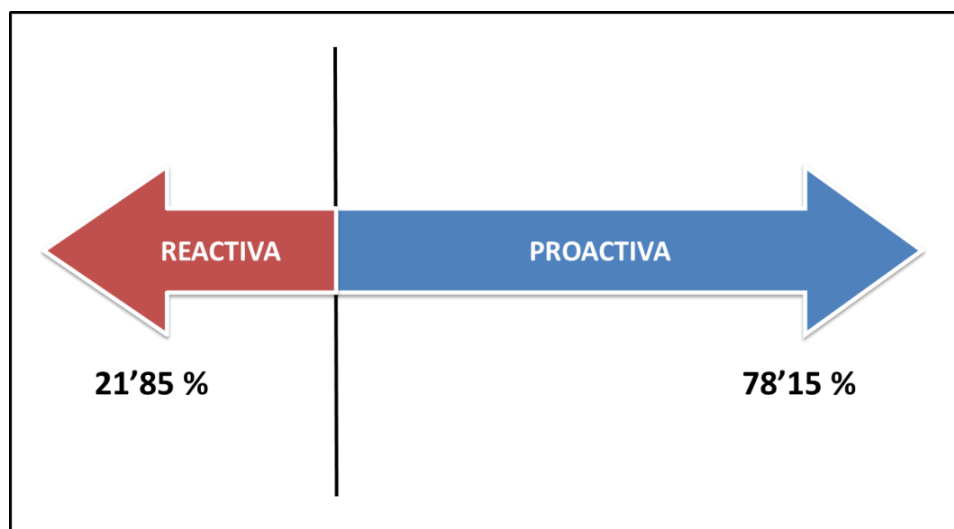


Figura 54: Grado de proactividad de la universidad.

Así, **la universidad es proactiva** porque:

- “Innovan en programas”.
- “Participan en proyectos de desarrollo regional”.
- “Cuentan con un plan estratégico que revisan periódicamente”.
- “Trabajan la mejora continua”.
- “Existe una cultura emprendedora”.
- “Cuentan con infraestructuras y recursos”.
- “Son más prácticas que teóricas”, “hacen más que discursen”.
- “Se adaptan, de continuo, a los cambios”.
- “Cuentan con directivos motivados” y “personal capacitado”.

Los que indican que su **universidad** es más bien **reactiva**, dicen:

- “Falta tener una visión global”.
- “Cuentan con escasos logros interesantes”.
- “Tienen pocos contactos internacionales”.
- “Está más encerrada en sí misma”, “se orienta hacia dentro de ella”.

- “Pesa la rutina”, “se apuesta más por mantener”.
- “Falta levantar la vista y correr riesgos”.

Así, se puede ver que, de modo general, son universidades más proactivas que reactivas. Se perciben como emprendedoras, especialmente en la docencia y el servicio, son universidades prácticas que tratan de mejorar continuamente. Esto constituye una gran fortaleza en todas ellas. Con todo, reconocen que viven un tanto encerradas en sí mismas, que pesa la rutina, que deben abrirse más y contar con otras universidades.

La universidad se define o concibe como colaborativa, coinciden en que “la creación de lazos o el establecimiento de alianzas con otras universidades” es un dinamismo creciente, aunque todavía “se sigue trabajando de forma aislada y fragmentada”. Prácticamente todos los entrevistados indican de una manera u otra que cada facultad, centro o escuela “va por su lado”; “no están acostumbrados a hacer proyectos conjuntos dentro de la propia universidad”. En este sentido, ponen el ejemplo de que sería pertinente que la facultad de diseño colaborara con la de turismo en la configuración de una campaña de promoción turística, trabajando entre ellos e incluso con otras facultades, escuelas o áreas de conocimiento en “proyectos interdisciplinarios” (ver Figura 55).

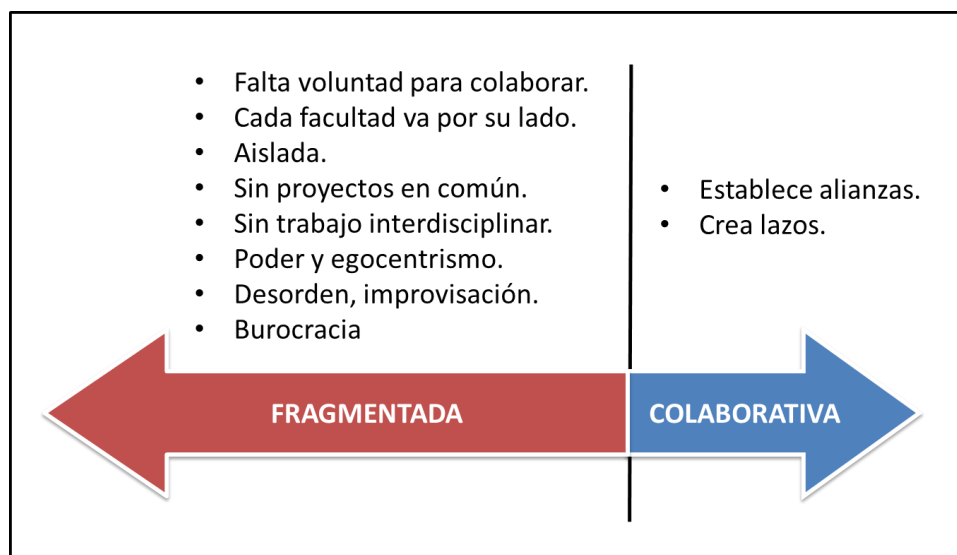


Figura 55: Naturaleza colaborativa de la universidad.

Los entrevistados indican a su vez varios problemas que dificultan la colaboración:

- a) “La falta de voluntad para trabajar de forma interdisciplinar”, reconocen que la institución universitaria lo promueve e impulsa, pero las personas que deben realizarlo, los mandos intermedios o el propio PDI “no lo quiere o es reacio” a ello.
- b) “El poder y el egocentrismo de ver todo desde una disciplina aislada”.
- c) “La excesiva burocratización a la que a veces se someten los procesos de colaboración”.

- d) El “desorden” y la “improvisación” en medio de “las urgencias del día a día”.
- e) “Excesiva burocracia”.

Una universidad más o una universidad atractiva y competitiva. El 100% de los entrevistados se decanta porque su **universidad es atractiva y competitiva** (ver Figura 56). Éste es el principal reto de toda universidad para captar alumnos, profesores y colaboradores de primer orden, desarrollar su misión, lograr alcanzar el mayor éxito. Como se puede apreciar, estas valoraciones positivas de la universidad se contradicen o colisionan con otras opiniones que ellos mismos expresan en otros apartados de las entrevistas. Para justificar su opinión explican que:

- “Hay muy buen ambiente”.
- “Posee prestigio en la ciudad y región”.
- “Da importancia a la formación en valores”.
- “Tiene estándares de calidad altos”.
- “Es un referente para las demás universidades”.
- “Ha crecido de forma excepcional en los últimos años, desmarcándose del resto de la zona”.
- “Cuenta con planes de estudio atractivos”.
- “Lucha por los derechos humanos y está comprometida con el desarrollo de su entorno”.
- “Está bien posicionada y es importante para la región por:
 - o “La diversidad de programas”.
 - o “Las instalaciones”.
 - o “Las actividades de formación que ofrece”.

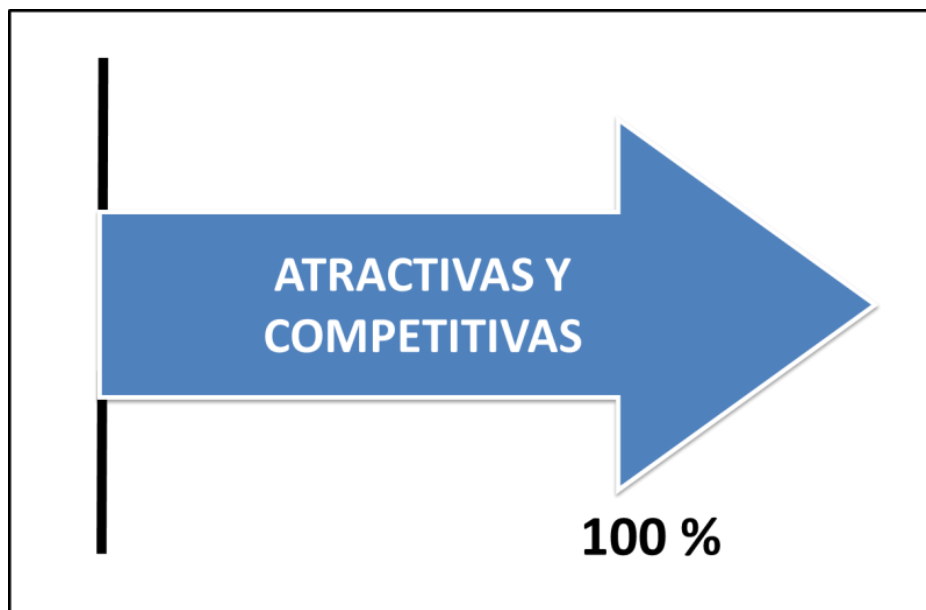


Figura 56: Grado de atractivo y competencia de las universidades de la AIUL.

Sub-eje 2.4: Principal fortaleza con que afrontan la adquisición de su nuevo rol: las personas, su participación y compromiso, su formación y su motivación.

En sus miembros se impulsa y valora la formación, la dedicación y el trabajo en equipo. Son conscientes todos los entrevistados de que, entre otras cosas, para afrontar con éxito la transformación de la universidad, **deben contar con un personal más cualificado y comprometido con el proyecto educativo**, con la misión de la universidad. Al expresar sus opiniones se centran específicamente en el profesorado, en el PDI, del que dicen lo siguiente:

- Urge “aumentar la dedicación del personal” que una parte significativa de los miembros de la universidad “tengan un contrato en exclusiva” y se dediquen plenamente al quehacer universitario, asumiendo algunas responsabilidades y tomando iniciativa. Lo señalan al denunciar que hay un número “excesivo de dedicaciones parciales”, que cubren huecos en la docencia o la investigación, pero no se implican ni comprometen pues deben atender otras obligaciones ajenas a la universidad. Reclaman y ven como fortaleza contar con una “plantilla sólida y estable” que “evite la discontinuidad”, que sesga y trunca la proyección de la universidad.
- Hay que mejorar la “formación investigadora y gestora” del personal de la universidad. Incluso señalan que hay pocos doctores, pero se ha avanzado en el número de los que tienen formación en maestrías. Reconocen que están “bien formados en docencia”, pero se viene contratando en los últimos años a profesores que “lo son por accidente”, es decir, no están vocacionados para la docencia y con muy baja formación pedagógica.
- Es necesario cambiar lo que ellos mismos denuncian: “trabajan solos, no en equipo”. Así de claro y contundente lo expresan más de diez entrevistados. Otros indican que sólo una minoría participa en redes.
- Reconocen que las universidades “cuentan con personal capacitado” para afrontar con éxito los nuevos retos y que, en cierta medida, “están comprometidos con las misiones de las mismas”. Pero también debemos tener en cuenta lo dicho anteriormente: existe cierta “apatía”, así como “desmotivación”; falta continuidad en la institución, personal con “poca antigüedad”; todo ello no ayuda ni favorece la participación activa, el protagonismo, la toma de iniciativas, el emprendedurismo y el compromiso.



Figura 57: Principales aspectos a tener en cuenta de la gestión de las personas en las universidades de la AIUL.

En este bloque, se ha analizado cómo los miembros entrevistados valoran los diferentes ejes de la misión de sus universidades, destacando, de entre ellos, la docencia y el servicio social que prestan. La investigación es escasa. Deben renovar los diferentes ejes, potenciándolos, adaptándolos, etc., pues corren el peligro de que su misión se difumine, como ellos mismos señalan. Definen su universidad como más proactiva que reactiva, pero más fragmentada que colaborativa. Dichas dimensiones se implican y condicionan. Por último, para que la universidad pueda generar un nuevo rol, en el nuevo escenario en el que se desenvuelve, es necesario contar con todos y cada uno de sus miembros. A este respecto, hemos visto en qué grado y de qué forma, las universidades han iniciado una línea progresiva, para realmente llegar a contar con todas las personas: aumentando su motivación, facilitando su participación, extendiendo su dedicación, dándoles mayor formación (docente, investigadora, gestora), comprometiéndolas para que permanezcan más largo tiempo en la universidad y abriéndolas a la colaboración.

7.2.2 Resultados obtenidos en el CUESTIONARIO:

Sub-eje 2.1: Misión de la universidad y los principales ejes de la misma: docencia, investigación, innovación y servicio.

P.9.1 a P.9.4.- Misión de la universidad (Ordenar por importancia):

Analicemos en primer lugar, cómo conciben en la actualidad su misión. Para ello se pidió a los encuestados que ordenaran, según la importancia que le dan, los cuatro ejes esenciales de la

misión de toda universidad. Según se aprecia en el Gráfico 17, la gran mayoría de los encuestados elige en primer lugar la docencia (187).

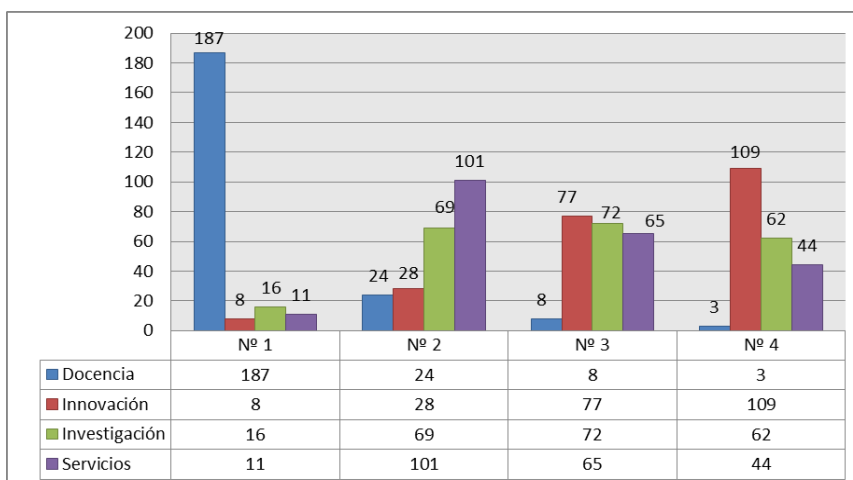


Gráfico 17: Orden de importancia de los cuatro ejes de la misión universitaria.

Se procede a ponderar sus respuestas, para ver mejor los resultados. Para ello, lo que eligen en primer lugar se multiplica por cuatro, lo que indican en segundo lugar por tres, lo que señalan en un tercer puesto por dos y lo marcado en cuarto lugar por uno; luego sumamos lo obtenido en cada eje. Así se obtienen las cantidades que se recogen en el Gráfico 18. Nuevamente aparece, de forma clara y nítida, que el eje fundamental, de la misión que desarrollan las universidades La Salle del mundo, es la **docencia**, con una ponderación de 839 ($187 \times 4 + 24 \times 3 + 8 \times 2 + 3 \times 1 = 839$). El otro eje de la misión universitaria que le sigue es el del **servicio** ponderado con 521 puntos (318 puntos menos que el anterior), luego aparecen la **investigación** (477) y, en último lugar, la **innovación** (379).

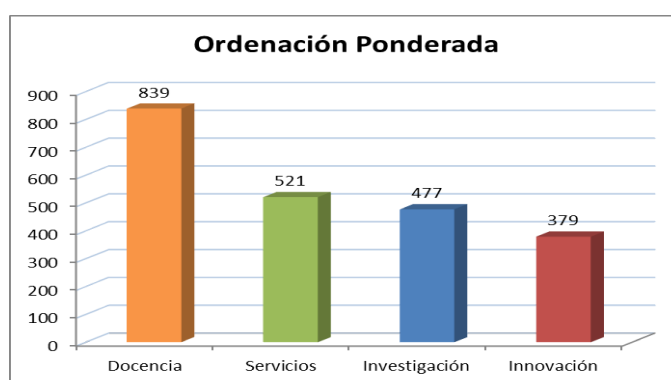


Gráfico 18: Ordenación de la ponderación dada a los distintos ejes de la misión universitaria.

Al separar los datos según las personas, la ponderación sigue la misma pauta. Estas universidades se centran en la docencia y el servicio y de forma progresiva se abren a la

investigación y la innovación como se irá viendo a lo largo de los demás datos obtenidos en las diferentes fuentes.

Analizando estos datos con las preguntas anteriores, podemos observar que en los últimos años existe una preocupación creciente por la investigación y la innovación. En la cuestión 3, al preguntar por los años de experiencia investigadora, se veía que en los cinco últimos años el número de investigadores había crecido espectacularmente, pasando de 41 a 152. (Ver los resultados de la pregunta del cuestionario P.3, en el Gráfico 3)

Todo ello nos indica que las universidades avanzan en estos nuevos ejes, para ellas, (investigación e innovación) sin descuidar sus apuestas fundamentales y propias de su devenir histórico: la docencia y el servicio.

Sub-eje 2.2: Elementos exitosos de las Instituciones de Educación Superior (IES): núcleo de dirección fortalecido, vínculos con el entorno, diversificar fuentes de financiación y cultura emprendedora.

P.11.1 a P.11.4.- Elementos básicos de las Instituciones de educación superior exitosas:

Los elementos exitosos, básicos y comunes, en las instituciones de educación superior, fueron identificados y propuestos por Clark en 1998. Al analizar las universidades La Salle, desde la perspectiva de estos elementos, el 86% opina que existe un núcleo de **dirección fuerte** (al sumar las valoraciones “bastante” y “mucho”), en torno al cual las personas se sienten identificadas y conjuntadas. Valoran los órganos de dirección y los respetan, muy pocos consideran que la dirección es débil (Gráfico 19).

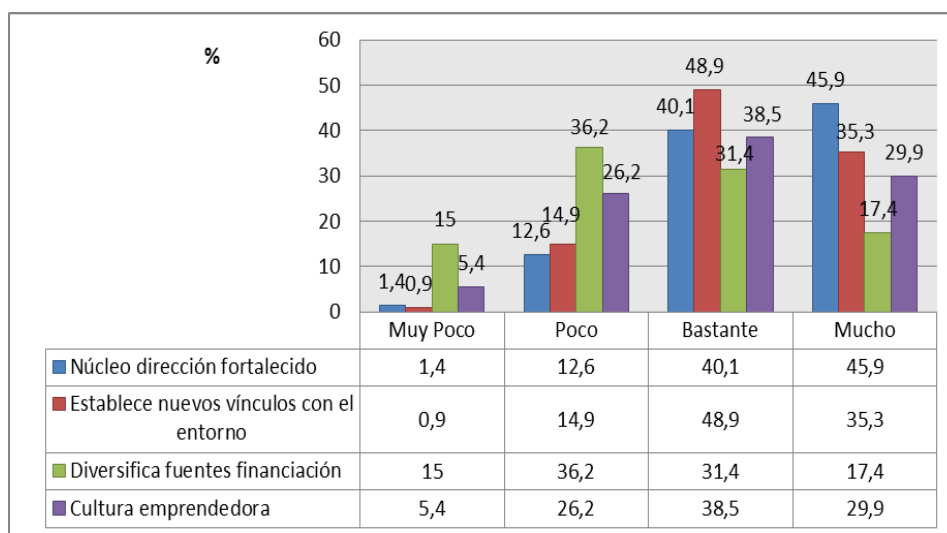


Gráfico 19: Valoración dada a los elementos exitosos básicos de las IES.

Por otro lado, el 84,2% valora como “alto” y “muy alto” que la universidad establezca **vínculos con su entorno** de forma continua y creciente. Las universidades participan activamente en el desarrollo local y colaboran estrechamente con las diversas entidades y empresas de su entorno inmediato, prestando un claro servicio a las personas, a la sociedad y mostrando una

predilección por los más débiles y necesitados, tal y como se recoge en las aportaciones realizadas en las preguntas abiertas.

El 68,4% reconoce que se ha ido logrando en las universidades una **cultura emprendedora**. Este elemento junto con el anterior que comporta apertura y colaboración, es un factor clave para el trabajo en red de las universidades.

El recorrido y la experiencia adquirida las predispone a adentrarse con éxito en la colaboración interinstitucional.

Queda mucho por hacer en la **búsqueda y diversificación de las fuentes de financiación**. Se reconoce que lo realizado hasta el presente es bajo. El 51,1% valora que es muy poco o poco lo conseguido al respecto. Las universidades deben obtener más fondos para afianzar su misión y adentrarse con éxito en la investigación e innovación. Las redes le van a permitir colaborar con otras universidades y solventar estas dificultades y penurias económicas, pues el trabajo en red ahorra costes y otorga múltiples beneficios y sinergias a los miembros y a sus respectivas instituciones.

Si se analizan las respuestas **en función de los destinatarios** del cuestionario y se revisa la valoración que cada uno de ellos otorga a los diferentes elementos básicos de las IES exitosas, se observa lo siguiente (Gráfico 20):

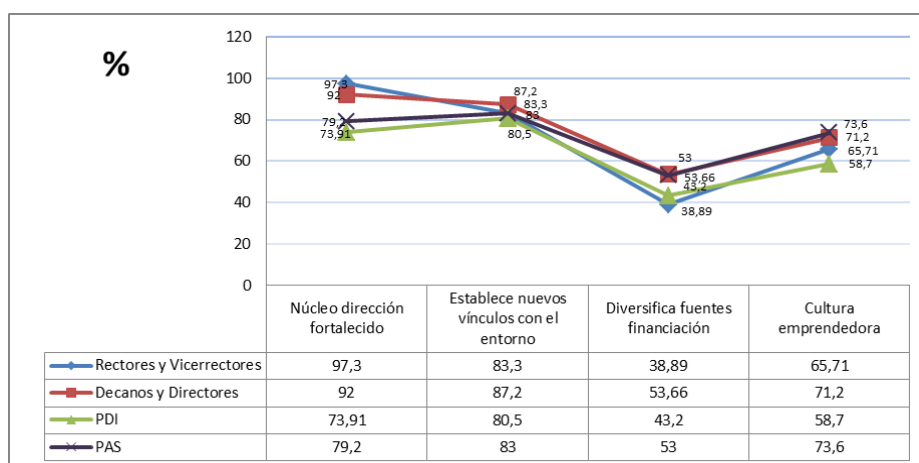


Gráfico 20: Valoración por los diferentes grupos, de los elementos básicos y exitosos de las IES.

- Prácticamente hay una gran coincidencia en la valoración que dan de la vinculación de la universidad con el entorno. Todos ellos la valoran “alta” o “muy alta”, entre el 80,5% (PDI) y el 87,2% de los directivos.
- En cuanto a la cultura emprendedora, hay coincidencia entre tres grupos (R, D y PAS), entre el 65,71% y el 73,6% y la menor puntuación se obtiene en el grupo del PDI, en la que sólo el 58,7% la valora como “alta” o “muy alta”.
- Coinciden en que la diversificación de las fuentes económicas es baja, queda mucho por hacer. Los que la valoran menos son los R con un 38,89%.
- Donde se dan porcentajes no concurrentes entre los directivos y el personal es en la valoración de la existencia de un núcleo de dirección fortalecido. Por un lado, los R con

un 97,3% de valoración “alta” o “muy alta” de dicho núcleo y los D con el 92%, y por otro lado el 73,91% (PDI) y el 79,2% (PAS). Se detecta, pues, una diferencia del 20% al 24% de diferencia entre el personal directivo y el personal de la base.

P.11.5.- ¿Qué otros elementos exitosos se deberían incluir en tu universidad?

A través de esta pregunta abierta, se señalan algunos otros elementos que los encuestados incluirían o a los que prestarían atención para que la universidad cumpla con éxito su misión. Las principales aportaciones giran en torno a nueve consideraciones categorizadas y otras sueltas o respuestas varias (Gráfico 21) dichas dimensiones son: compromiso social, innovación, formación integral, calidad, trabajo conjunto y coordinado, gestión transparente, dimensión internacional, relaciones y convenios, desarrollo TIC.

El “**compromiso social** de la universidad” (38 respuestas). Su dimensión social o el servicio que la universidad debe prestar en la construcción de la sociedad, plasmado en los siguientes aspectos:

- “La universidad ha de asumir su responsabilidad social” (7).
- “Sus estudios” y “su investigación deben tener un impacto social” (6).
- “Ha de estudiar y transformar lo que genera empobrecimiento” y “prestar atención a los más pobres” (5).
- “Servicio al medio ambiente” y “procurar un desarrollo sostenible” (4).
- “Proyección social y resolver los problemas nacionales” (8) e “investigar para construir y mejorar la nación” (3).
- “La universidad ha de responder a un mundo globalizado” (2).
- “Más becas y apoyo a los estudiantes necesitados y con más mérito” (3).

La universidad debe apostar por la **innovación** (37 respuestas):

- Innovar de “forma permanente” (10).
- Comporta “apertura”.
- “Adaptabilidad al cambio”.
- Producir “conocimiento útil” (2) y “generar patentes” (3).
- Que la universidad sea “proactiva” (2) y “emprendedora” (5).
- “Oferta de estudios innovadores” (3).
- “Saber administrar la innovación, la creatividad” (7).
- “Innovar en campos emergentes” (3).

La universidad tiene que atender a la **formación integral** (38 respuestas):

- “No atender solamente lo académico” (3).

- “Hay que formarles en valores” (8).
- “La universidad debe desarrollar un sistema de acompañamiento al estudiante”. “Debe contar con un plan de orientación y tutoría” (7).
- “Formación integral de los estudiantes” (20).

Debe **apostar decididamente por la calidad** (22 respuestas), aspecto en el que se considera necesario:

- Crear una “cultura de evaluación sistemática” (3).
- “Acreditar la calidad” de lo que “hace y proyecta” (6).
- Que la universidad adquiera “prestigio” (2), “reconocimiento externo” (3), “que sea valorada por los estudiantes y personal” (3) y “liderazgo institucional” (2).
- Que la “universidad sea atractiva” (3).

Que la universidad **trabaje de forma conjunta y coordinada** (87 respuestas), habiéndose aportado en este aspecto como ideas claves:

- La universidad debe tener una “clara misión/visión compartida y un fuerte sentido de comunidad y trabajo en equipo” (22).
- “Espíritu de colaboración entre todos los integrantes de la Comunidad Universitaria” “(estudiantes, profesores, PAS, directivos)” (5).
- “Colaboración y trabajo en equipo” (12).
- “Sentido de pertenencia” (3).
- “Mejorar la atención y el servicio a los estudiantes” (3) “al personal” (3).
- “Cultivar la identidad” y la “misión universitaria”. “Que todos compartan una misión y visión común” (14) y que tengan “rasgos diferenciadores” (2).
- Es importante crear un buen “clima organizacional”, que exista “paz laboral” y que el personal esté “motivado” (3), “satisfecho” (2) y “tenga incentivos” (4).
- “Nuevo paradigma: competencia colectiva” (3).
- “Integración y compromiso de los docentes y del personal con la institución”(2).
- “Es importante centrarse en las personas y no en el puesto” (2).
- “Debe contar con un liderazgo participativo” (2).
- “Se debe incrementar e impulsar la participación de la comunidad universitaria” (4).
- “Debe existir confianza y respeto” (3).

Se debe realizar una **gestión transparente y coherente** (2).

Un grupo importante de universidades tiene claro su **dimensión internacional**, por lo que indican que deben: “impulsar la dimensión internacional de la universidad” (15).

La universidad debe **incrementar sus relaciones y convenios** (11 respuestas), a este respecto apuntan:

- “Más relación y vinculación con el entorno, con la empresa y sector productivo”(4).
- “Establecer convenios con otras universidades y entidades” (4).
- “Incrementar la relación interinstitucional” (3).

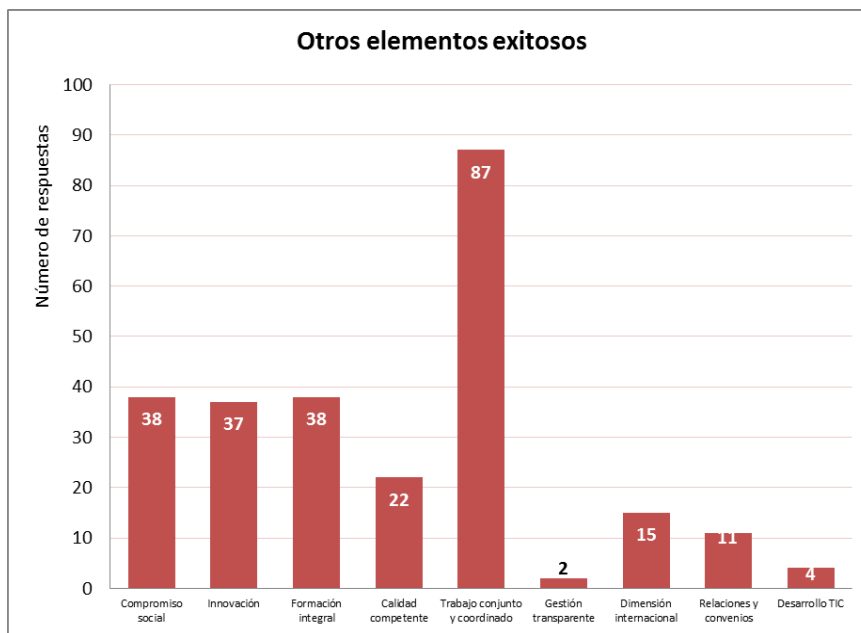


Gráfico 21: Otros elementos exitosos de las universidades señalados por sus miembros.

Y algunos **otros rasgos organizativos** que se han citado como determinantes y que deben ser tenidos en cuenta:

- “Desarrollar la labor docente (6) e investigadora” (12).
- “Que la docencia e investigación estén más relacionadas y que se impliquen transversalmente” (2).
- “Planificar de forma estratégica” (3).
- “Desarrollo de las TIC” (4).
- “Gestionar y transferir el conocimiento” (2).

Sub-eje 2.3: Rasgos definitorios de las universidades: proactivas/reactivas, colaborativas, conjuntadas/coordinadas y atractivas/competitivas.

P.12.1 a P.12.4.- ¿Cómo defines tu universidad?

Se ha analizado en el primer capítulo cómo las universidades compiten entre sí, se establecen *rankings* internacionales en función de diferentes criterios de excelencia y cómo muchas de

ellas colaboran con otras universidades estableciendo alianzas estratégicas en las diferentes regiones del planeta, persiguen ser más competentes, prestar un mejor servicio a la sociedad y resultar atractivas para así captar alumnos, incrementar sus líneas de investigación y obtener mayor éxito en los diferentes campos de su misión y estrategia.

En opinión de los encuestados, las universidades miembros de la AIUL se perciben como altamente **atractivas y competitivas** en su entorno y en aquello que son competentes. Gozan de un gran prestigio y reconocimiento social. La valoración es del 90,5% como “alta” o “muy alta”, y se esfuerzan por alcanzar la máxima calidad y excelencia.

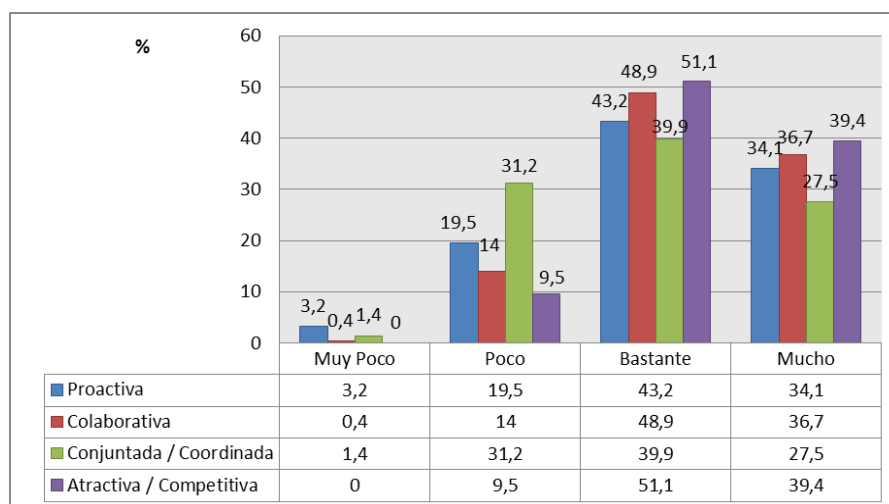


Gráfico 22: ¿Cómo defines tu universidad?: proactiva, colaborativa, conjuntada y/o atractiva.

Y también, en coherencia con lo que ha aparecido anteriormente (Gráfico 22), se perciben como **colaborativas**, el 85,6% señala esta dimensión como “alta” o “muy alta”. No se consideran como aisladas o autosuficientes.

Se ha observado, y aparece de forma explícita en alguna de las respuestas abiertas del cuestionario, que las universidades La Salle participan en múltiples redes de todo tipo, gustan de asociarse con otras, de establecer convenios con universidades, empresas y entorno e impulsan alianzas con visión estratégica. Este dinamismo junto con otras muchas dimensiones, es un buen sustrato para crear redes más rigurosas y comprometidas en las que se realice un trabajo más profundo y de gran eficacia o participar en ellas. Podría decirse que ya tienen una cierta tradición en llevar a cabo una forma de actuar y trabajar colaborativamente.

La dimensión **proactiva**, aunque no puntúa tan alto, aglutina el 77,3% de las valoraciones “alta” o “muy alta”, con lo que resulta también una dimensión significativa. Las tres cuartas partes de los encuestados reconocen que sus universidades son proactivas, con todo lo que conlleva, de estar atentas a las necesidades y demandas, de responder con agilidad y prontitud y de hacerlo con creatividad y de forma responsable. No son universidades reactivas, rutinarias, que vayan a remolque de la historia. La proactividad también es necesaria para adentrarse en el trabajo en red.

El rasgo más flojo, aunque resulta valorado en un 67,4% como “alto” o “muy alto” es el de **universidad conjuntada y coordinada**, frente al 32,6% que la perciben como fragmentada. Puede que exista coordinación dentro de un área o departamento, pero tal vez no tanto entre los diferentes departamentos y también entre otras áreas; además, puede darse fragmentación también entre los distintos niveles de la organización. Crecer en esta última dimensión y afianzarla al máximo es importante pues el trabajo en red de las universidades comporta una doble dimensión: hacia dentro y hacia fuera. Difícilmente se podrá realizar un trabajo eficaz y profundo en las redes exteriores si internamente no se trabaja también en la red. Todo ello hay que ir abordándolo de forma progresiva, ir poco a poco aplanando la estructura, haciéndola más permeable, vertical y horizontalmente, e ir trabajando cada vez más de forma interdisciplinar. Hemos analizado en la revisión teórica cómo los equipos de innovación más eficaces están integrados, actualmente, por perfiles multidisciplinares; en docencia hemos analizado cómo es necesario cada vez más abordar algunos temas de forma interdisciplinar y multidisciplinar y cómo van surgiendo metodologías en esta dirección, como es el caso del ABP o PBL, etc. De ahí que las universidades deban trabajar en equipo y colaborar más hacia dentro y hacia fuera de las mismas, transformando sus estructuras para facilitar e impulsar dicha colaboración.

Estudiando **los resultados en función de los grupos de personas** de la universidad tipificados en el cuestionario vemos algunas coincidencias y discrepancias (Gráfico 23):

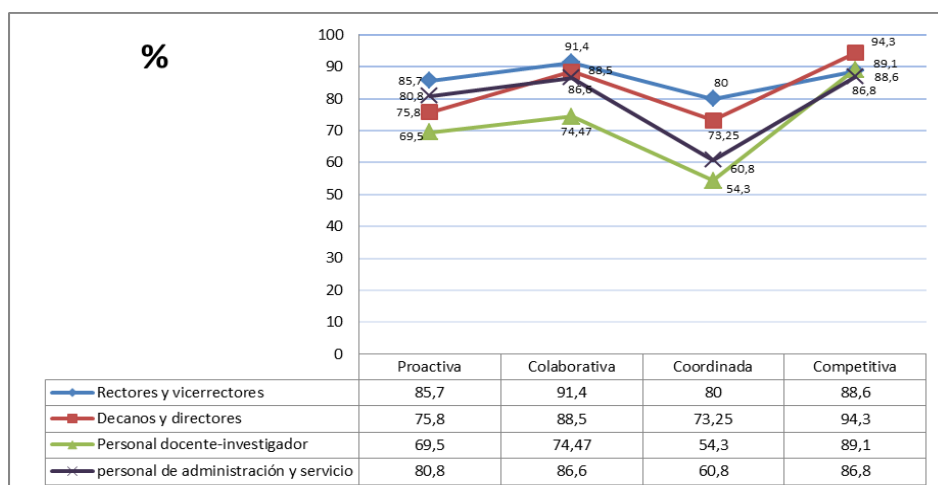


Gráfico 23: Definición de la universidad, según los diferentes grupos.

- Todos coinciden al valorar su universidad como atractiva y competitiva, en función de ello, tienen estudiantes y gozan de prestigio en el entorno. La valoran como “alta” o “muy alta” del 86,8% (PAS) al 94,3% (D).
- Se da también un alto grado de coincidencia en percibirla como colaborativa, con valores que van del 86,6% del PAS al 91,4% de los R. Discrepa en esta percepción el grupo de PDI que valoran como “alto” o “muy alto” este rasgo el 74,47%, casi un 15% menos que los demás.

- Los R (85,7%) y el PAS (80,8%) la perciben y valoran “alto” o “muy alto”, como proactiva, frente al 69,5% del PDI.
- Donde se da una discrepancia algo mayor es en el aspecto de conjuntada y coordinada, nuevamente entre los directivos y el personal de base. Así, el 80% (R) y el 73,25% (D) la valoran “alta” o “muy alta” como “universidad conjuntada y coordinada” frente al 54,3% (PDI) y al 60,8% (PAS). La diferencia varía entre un arco del 15 al 25% aproximadamente.

Sub-eje 2.4: Principal fortaleza con que afrontan la adquisición de su nuevo rol: las personas, su participación y compromiso, su formación y su motivación.

P.14.- Entre los miembros de la universidad, en qué grado se fomentan, impulsan o premian los siguientes aspectos:

P.14.1.- Su mayor formación, cualificación y aprendizaje

Existe una gran valoración de la formación, cualificación y aprendizaje de las personas miembros de las universidades de la AIUL. El 77,8% lo valora “alto” o “muy alto”. (Gráfico 24).

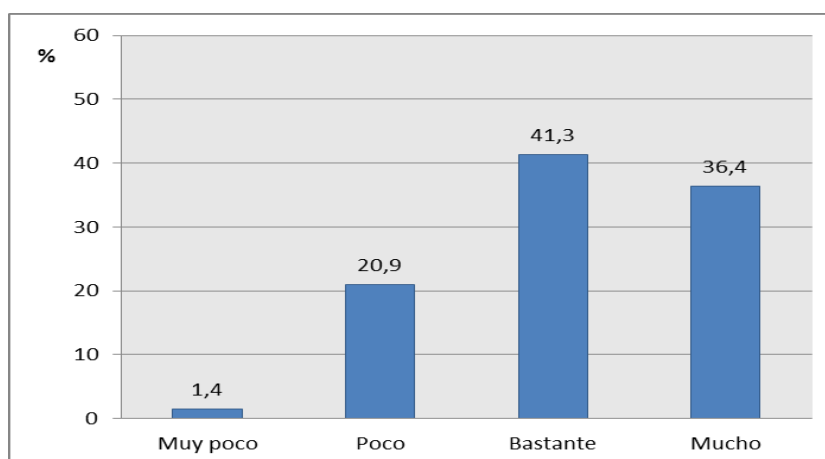


Gráfico 24: Grado en el que la universidad fomenta la formación y cualificación de sus miembros.

El aprendizaje continuo es clave para el éxito y evolución de las universidades. La formación del personal de la universidad es necesaria y estratégica, si se quieren innovar y afrontar nuevos retos, como puede ser la colaboración y el trabajo interuniversitario en redes que permitan competir, transferir o generar juntos nuevos conocimientos.

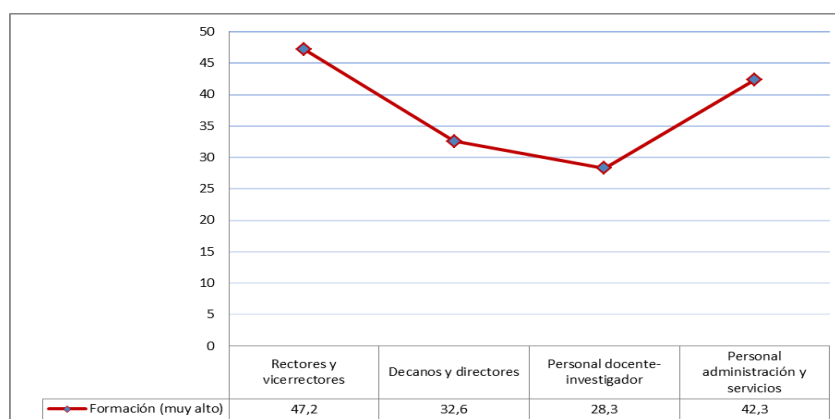


Gráfico 25: La valoración por los diferentes grupos, respecto a la formación que la universidad les da.

Al analizar los **datos obtenidos según los diferentes grupos**, y aislando las puntuaciones dadas a “muy alto”, sólo los que han marcado el “4”, en la escala del 1 al 4, vemos que la puntuación más alta la dan los del grupo R, con un 47,2% y el PAS, muy cerca con un 42,3%. En el otro extremo está el PDI, que casi con una diferencia de un 20% menos, la puntúa con un 28,3%, y muy próximo el grupo D, que la puntúa con un 32,6%. Sin duda, existe una apuesta seria y comprometida por la formación, cualificación y aprendizaje de todos los que configuran la universidad, pero queda aún mucho por hacer y por fortalecer esta dimensión tan importante y clave para que la universidad cambie y tenga la capacitación necesaria para afrontar con éxito dichos cambios.

P.14.2. y 3.- Trabajo en equipo y colaboración hacia dentro y hacia afuera:

En lo referente al trabajo en equipo y la colaboración **hacia dentro** de la universidad, el 79,5% considera que es alto o muy alto. Esta valoración es un 12,1% superior a la que anteriormente se daba al preguntar si la universidad estaba conjuntada y coordinada o fragmentada. Un 22,9% superior a la puntuación dada cuando se le pregunta por el grado de horizontalidad de la estructura. Y sin embargo, coincide plenamente con el 79,4% de los que dan una valoración alta o muy alta a la pregunta de si “las estructuras de su universidad, favorecen la colaboración”. Estas ligeras fluctuaciones ponen en evidencia ciertas ambivalencias de la respuesta, que nos hace interrogarnos sobre qué hay de deseo y qué hay de realidad en la respuesta dada. Con todo, hay que reconocer que se da una tendencia clara hacia el trabajo en equipo y la colaboración interna (Gráfico 26).

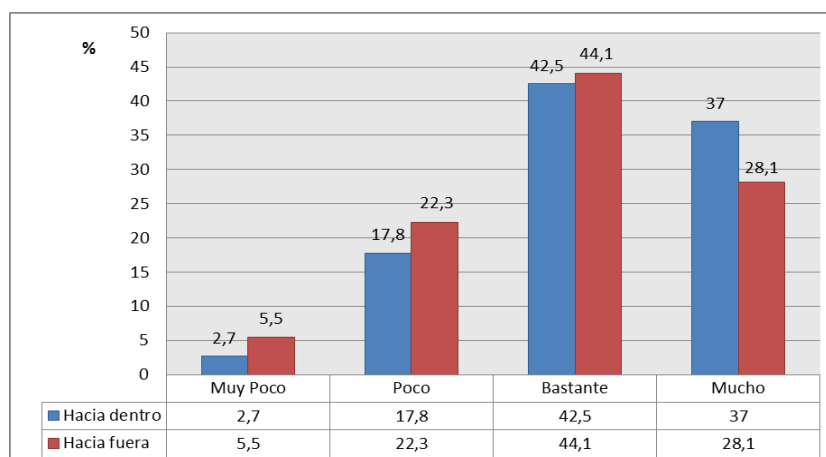


Gráfico 26: Grado de trabajo en equipo, hacia dentro y hacia fuera de la universidad.

Pero, **hacia fuera** sucede un poco lo contrario, aquí bajan al 72,3% los que valoran alto o muy alto la colaboración externa de la universidad, 13,3% por debajo de la puntuación dada a la pregunta 12, en la que el 85,6% valoraba como “alta” o “muy alta” la dimensión colaborativa de la universidad.

Ya comentamos extensamente el esfuerzo que vienen realizando las universidades de la AIUL por vincularse, promover convenios, establecer alianzas, asociarse y/o colaborar.

Si se estudian los datos **en función de los grupos**, en una primera aproximación, y considerando las valoraciones dadas a “alto” y “muy alto” juntas, se puede ver que los directivos (grupos R y D) valoran el trabajo en equipo, hacia dentro y hacia fuera de la universidad, de forma más alta. Y que el resto del personal, los grupos PDI y PAS, lo valoran también alto, pero un 12% menos que los directivos. Estos datos pueden verse en el Gráfico 27.

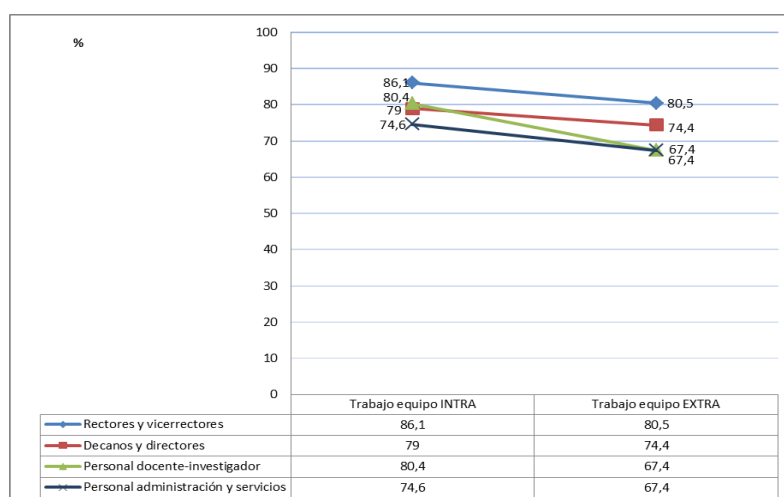


Gráfico 27: El trabajo en equipo interno y externo, según los miembros de las universidades.

Revisando más en detalle, **los que valoran más alto el trabajo en equipo, dentro de la universidad**, son los del grupo R, con un 86,1% y la valoración más baja la da el PAS con un 74,6%.

Los que **puntúan más alto el trabajo en equipo, hacia fuera de la universidad**, son igualmente los miembros del grupo R, con un 80,5%, frente al PDI y al PAS, que coinciden en valorarlo más bajo, con un 67,4%.

Nos podemos preguntar, ¿qué hay de verdad y qué hay de deseo? La experiencia nos dice que siempre se da un desnivel entre lo que se desea y la realidad.

P.14.4.- Espíritu de emprendedurismo e innovación:

El espíritu emprendedor no sólo lo poseen las universidades, sino que también el personal crece y evoluciona en esta dirección. El 71,7% reconoce que tienen este espíritu en grado alto o muy alto, de ellos, sólo el 28,8% en grado muy alto (Gráfico 28). Si nos fijamos un poco más, en la franja intermedia, entre la puntuación segunda y tercera, se sitúa el 65,7%, lo que también nos hace pensar que queda aún mucho por hacer para consolidar este espíritu emprendedor en todas las facetas de la universidad, en las personas y en sus acciones. Tal vez se refieren más al espíritu que tienen o desean tener, y no tanto a la capacidad que han adquirido y consolidado.

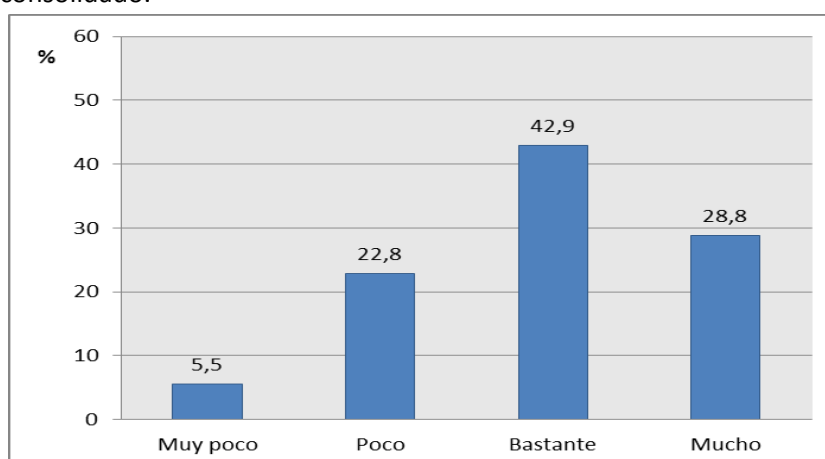


Gráfico 28: Percepción del emprendedurismo y la innovación en su universidad.

Estos valores se mantienen casi iguales a los señalados en la pregunta 11.4, en la que se cuestionaba el grado en que habían adquirido una cultura emprendedora en la universidad y el 68,4% decía que lo habían logrado en grado “alto” o “muy alto”.

Al analizar **en función de las personas**, existe gran coincidencia, pero si nos detenemos un poco más y vemos las puntuaciones más altas sobre en qué grado se fomenta e impulsa el espíritu emprendedor entre los miembros de la universidad, vemos que mientras el grupo R opina que muy alto en un 44,4%, el grupo PDI opina que en un 15,6%, existiendo entre ellos un desnivel del 29%; incluso, si juntamos las puntuaciones de alto y muy alto: el R obtiene un 83,3% y el PAS un 75% acortándose las diferencias. El resto de los grupos son más

coincidentes: el D con un 67,4% (“alto” y “muy alto”) y el PDI con un 66,7% (ídem). Estos resultados se muestran en el Gráfico 29.

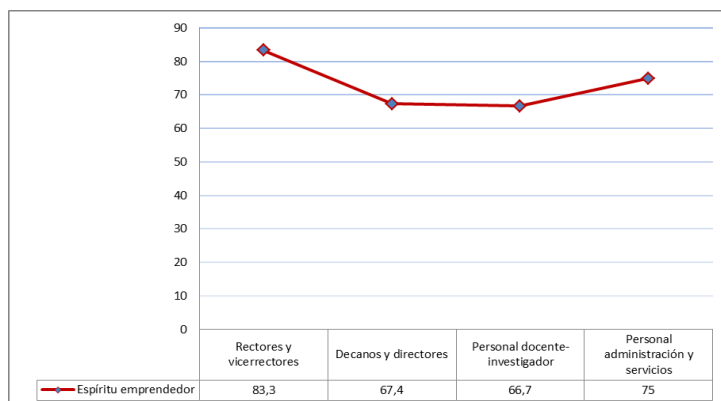


Gráfico 29: El espíritu emprendedor e innovador de la universidad, según sus miembros.

Los directivos, especialmente el grupo R, son más propensos a pensar que impulsan el espíritu innovador entre los miembros de la universidad, mientras que la parte operativa, especialmente el PDI, percibe que este espíritu innovador, emprendedor, es algo menor.

P.14.5.- Su compromiso e implicación en el desarrollo local y regional:

El personal también se encuentra comprometido en el desarrollo local y regional. Cada profesor y/o investigador va tejiendo esta dimensión social que la universidad le ha ido inculcando. Este dinamismo personal e institucional los abre y los compromete en la colaboración y en la participación en diferentes proyectos propios o ajenos. Todo ello contribuye a impulsar y a generar una cultura colaborativa en la universidad y en sus miembros que facilitará y hará posible el trabajo en red de las personas, los equipos e instituciones.

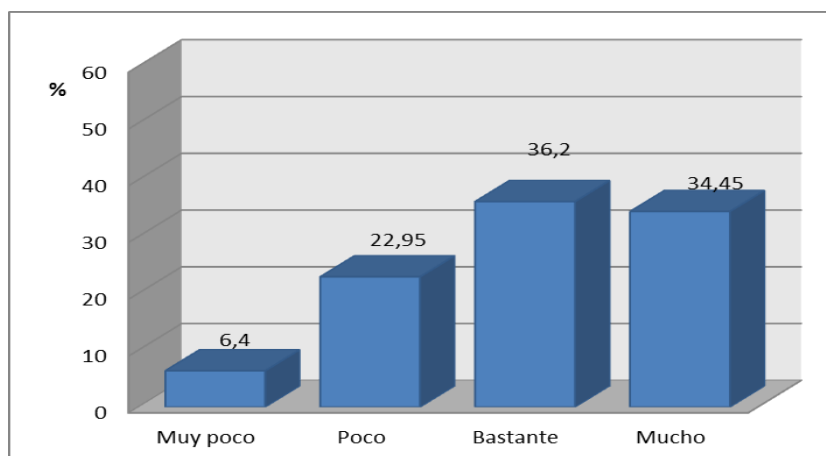


Gráfico 30: Grado de implicación de la universidad en el desarrollo local y regional.

El **compromiso social** de estas universidades queda patente en todas las preguntas y en sus documentos escritos, tal y como veremos más adelante. En el cuestionario aparece que más del 70,65% lo consideran “alto” o “muy alto” y menos del 29,4% lo señalan como bajo o muy bajo (Gráfico 30).

Esta vinculación con el entorno les permiten abrirse y estar atentos a las necesidades de los demás, a trabar relaciones y a planificar de forma conjunta y solidaria.

Si analizamos los diferentes colectivos, nos encontramos nuevamente que el R ofrece unas puntuaciones más altas que el resto de los grupos, que son más coincidentes en sus respuestas. La Gráfico 31 muestra estas diferencias.

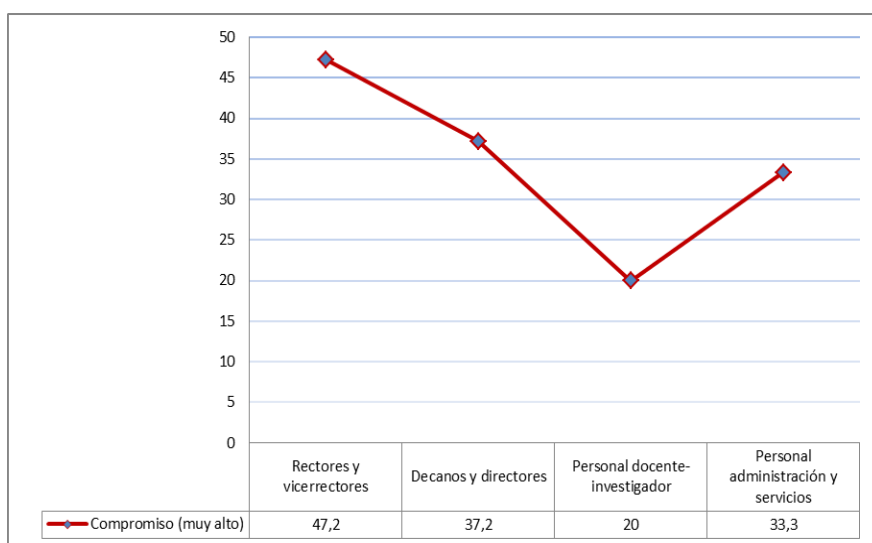


Gráfico 31: Grado de implicación de la universidad en el desarrollo local y regional, según los grupos.

Mientras que el grupo R considera que el grado de compromiso de sus miembros e implicación en el desarrollo local y regional es de un 47,2% (muy alto) y el D puntúa en un 37,2% (“muy alto”), el PDI lo valora como muy alto, sólo un 20% y el PAS en un 33,3%, llegando a existir una diferencia de casi 27%, entre lo que piensa la parte directiva y lo que opina la parte más operativa de la universidad, el personal docente e investigador y el colectivo no docente.

Las respuestas dadas sumando las puntuaciones alta y muy alta, son casi iguales en el PDI (67,5%) y el PAS (67,4%) y muy aproximadas en el D (74,4%) mientras que el grupo R se sigue distanciando del resto considerando que el compromiso y comportamiento social de su personal con el entorno es mucho mayor (80,5%), de modo que los rectores y sus equipos rectorales tienen una conciencia del compromiso de sus instituciones que no se corresponde con la realidad o, al menos, con la vivencia del personal.

7.2.3 Resultados obtenidos de la DOCUMENTACIÓN ESCRITA, oficial y pública, de las universidades:

DE.2. ¿Cómo conciben su misión y hacia dónde apuntan sus principales tendencias?

Sub-eje 2.1: Misión de la universidad y los principales ejes de la misma: docencia, investigación, innovación y servicio; **sub-eje 2.2:** Elementos exitosos de las Instituciones de Educación Superior (IES); **sub-eje 2.3:** Rasgos definitorios de las universidades y **sub-eje 2.4:** Principal fortaleza con que afrontan la adquisición de su nuevo rol.

A lo largo de la síntesis de los datos obtenidos en la documentación escrita, se puede apreciar lo específico de cada sub-eje, si los separáramos, la redacción quedaría muy deshilvanada y perdería sentido.

Así pues, a la hora de reestructurarse, las universidades deben tener en cuenta su misión, cómo la conciben y definen, qué prioridades establecen y qué mejoras y crecimiento pretenden impulsar. Reconocen dar una máxima importancia a la docencia y al servicio o compromiso social. Respecto a la docencia, reconocen que se encuentran inmersas en una profunda renovación del modelo pedagógico que vienen implementando en cada universidad; se observa un gran crecimiento de la innovación y la investigación empieza a repuntar. Así, al analizar la documentación pública y oficial de las universidades La Salle, podemos observar lo siguiente (Gráfico 32):

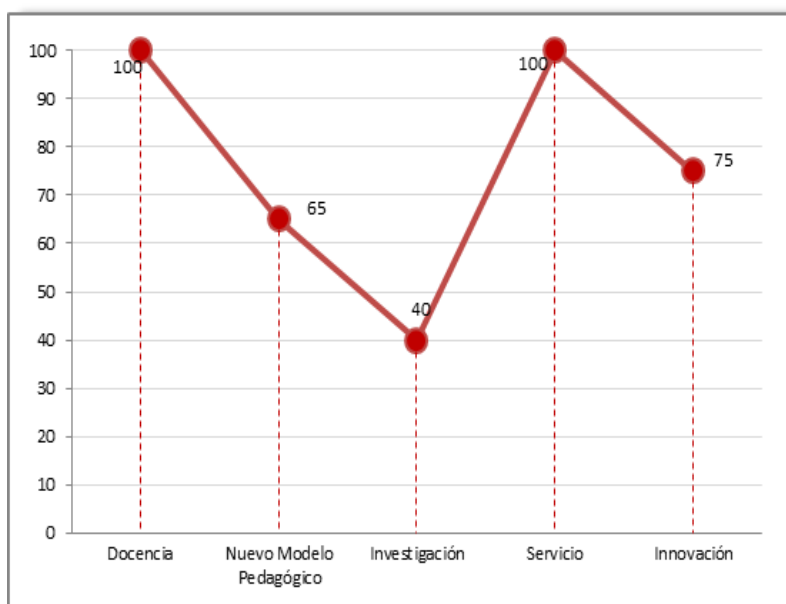


Gráfico 32: La misión de la universidad, según la documentación escrita.

a) Comprometidas y centradas en la docencia.

Tal y como las universidades señalan en sus documentos, uno de los ejes de la misión universitaria, la docencia, está muy enraizada en las universidades La Salle, aparece en todos los documentos como prioritaria y nuclear y unida a un fuerte compromiso social, en el 100% de los mismos. Todas las universidades recogen y expresan su decidida apuesta por *“la formación integral de la persona”*, para que sean *“ciudadanos competentes, innovadores, con valores y comprometidos en la transformación personal y social”*; desde *“la integridad, la fe, la ética y la solidaridad”*; expresada también como *“fraternidad y servicio”*; para llegar a *“convertirse en agentes de cambio”*.

b) Redefinir el modelo pedagógico de la formación universitaria básica y continua (Grados y Postgrados).

Muchas de las universidades han redefinido su modelo pedagógico, actualizándolo y trazando con él nuevas prioridades, o bien se encuentran en proceso de elaborarlo. Estructuralmente lo están haciendo de forma participativa, implicando a todos los miembros de la comunidad y realizando un trabajo interdisciplinar e interdepartamental casi en un 65% de las mismas.

Algunos de los principales rasgos de la pedagogía lasaliana, presentes en dichos modelos pedagógicos, son:

- Formación integral, formación en contenidos, competencias, valores.
- Trabajo en equipo.
- Aprendizaje participativo y colaborativo.
- Centrados en el estudiante.
- Trabajo interdisciplinar.
- Currículos flexibles, abiertos, útiles, pertinentes, significativos y de carácter transformador.
- Se posibilita e impulsa la movilidad y el intercambio de estudiantes y profesores.

c) Tratan de apuntalar e impulsar la investigación con un claro componente social.

Se percibe una clara preocupación por incrementar la investigación en las universidades La Salle, no muy presente y no muy consolidada en todas, necesitada de impulso y consolidación, de crecimiento y mejora⁷¹⁵. Así lo señalan el 40% de las universidades.

Persiguen una investigación orientada a la mejora y el desarrollo social, con gran impacto social (35%); hay que unir investigación e innovación adentrándose en una cultura de investigación interdisciplinar (30%).

En ningún momento nombran la colaboración entre las universidades para hacer viable, consolidar y hacerse competentes en la investigación⁷¹⁶. Existe, sin embargo,

⁷¹⁵ La universidad La Salle de Bogotá lo expresa así: *“Para mejorar la investigación debe existir mayor claridad entre las funciones docentes e investigadoras, replantear su gestión, mejorar sus condiciones y dar soporte normativo”*.

⁷¹⁶ Hay que reconocer que algunas universidades La Salle llevan más de 100 años investigando y que lo hacen de forma puntera, por ejemplo, en alimentación en Beauvais (Francia), en fertilización *in vitro* en ganadería (Bogotá), etc.

una red de investigación, RIILSA (Red Internacional de Investigación Lasallista), incipiente, no muy estructurada, más de intercambios de información que de trabajo conjunto y cotidiano.

- d) Las universidades La Salle **tienen una clara vocación de servicio** y están fuertemente vinculadas con su entorno.

El servicio a la comunidad local y global se percibe en todas las universidades (100%) y en los diferentes documentos analizados. Las universidades son conscientes de su *“responsabilidad social”* (55%) y quieren *“contribuir a la transformación de la realidad de su país y región”* (69%), con una clara *“vinculación y proyección social”*, *“interaccionando con el entorno”* y *“contribuyendo al servicio y desarrollo comunitario”* (48%), pretenden lograr un *“desarrollo local y global”* (42%), con lo que el 90% de las universidades señalan su compromiso social y tratan de operativizarlo y realizar acciones conjuntas e interdisciplinarias e interdepartamentales⁷¹⁷.

Muestran una clara opción por *“los empobrecidos”*, abogando por la democratización del conocimiento, impulsando una cultura de paz y propiciando un trabajo intercultural e interreligioso, de forma que nadie quede excluido, y contribuir así a la paz y equidad social (65%).

- e) Las universidades **apuestan por el liderazgo y la innovación**.

En los documentos expresan su espíritu emprendedor (75%), su intención de estrechar y fortalecer la innovación, de impulsar la colaboración entre la universidad, la empresa y el estado, lo que se viene a denominar el *“modelo de la Triple Hélice”* (38%). Declaran querer adentrarse en una innovación constante (52%).

7.3 TERCER EJE ANALÍTICO:

La universidad deberá cambiar su estructura y funcionamiento para implementar el nuevo rol que se le requiere, adaptarse y desenvolverse en él.

Los resultados obtenidos en cada una de las fuentes empleadas en la investigación, se exponen a continuación. Las fuentes utilizadas son:

- a) Entrevistas.
- b) Preguntas del cuestionario: preguntas cerradas o cuantitativas y las preguntas abiertas o cualitativas.
- c) Documentación escrita.

7.3.1 Resultados obtenidos de las ENTREVISTAS:

Sub-eje 3.1: Grado de autonomía de los miembros de la universidad.

⁷¹⁷ La universidad La Salle de Bogotá trabaja con sus alumnos, de arquitectura, con los propietarios de viviendas de la zona, para mejorar sus condiciones, poner al día sus papeles, etc. e implican a los estudiantes de Derecho, de Medicina, etc.

Muchos de los entrevistados desean **que sus universidades les concedan a sus miembros**, a ellos mismos, **más autonomía**. Ésta es una pieza clave para que los miembros de las universidades adquieran protagonismo, se sientan empujados a participar activamente y se comprometan. Esta autonomía debe extenderse a sus facultades, escuelas o centros.

Diversificar la financiación de la universidad. La “financiación es una pieza clave” para la viabilidad, autonomía y logro de los diferentes ejes de la misión de la universidad. Existe gran preocupación por ella.

La “crisis dificulta la financiación” de estas universidades privadas. Perciben que “al crecer, las posibilidades de ayudas disminuyen” y “que se carece de estructuras y recursos que posibiliten la autofinanciación”.

A pesar de las dificultades, “atienden a los estudiantes desfavorecidos, con escasos recursos”, las universidades tienen un adecuado “programa de becas, ayudas, ofreciéndoles distintas modalidades de financiar sus estudios”.

En las entrevistas se apunta que es necesario “trabajar la diversificación de la financiación”, identificando y cultivando “diferentes fuentes financieras”.

Sub-eje 3.2: Concepción y características de las estructuras organizativas de estas universidades.

Los directivos entrevistados entienden que deben ser más una universidad conjuntada y coordinada, aunque **actualmente perciben a su universidad como fragmentada**. La gran mayoría de los entrevistados indican que su universidad está más **fragmentada** (65,62%) que **coordinada** (34,38%). Ya se indicó antes, pero se debe profundizar con mayor amplitud en los motivos que ellos mismos aportan para decantarse más por un rasgo que por el otro (ver Figura 58).

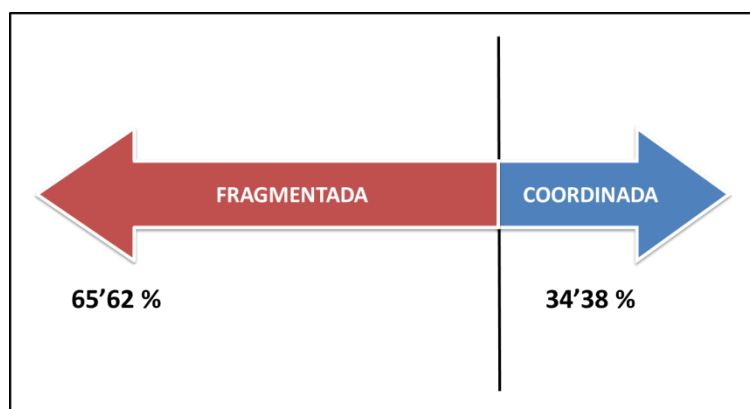


Figura 58: Grado de coordinación o fragmentación de las universidades de la AIUL.

Los que opinan que **su universidad está fragmentada** lo dicen porque:

- “Proviene de estructuras muy centralizadas”.
- “Las decisiones más importantes se toman arriba”.

- “Ningún directivo intermedio tiene autoridad real”.
- “Todo se contradice en la vicerrectoría académica”.
- “Se trabaja en paralelo”.
- “No está clara la organización y la estructura”.
- “Falta comunicación e información interna”.
- “Está fragmentada internamente y hacia fuera con su entorno”.
- “Hay que delegar más”.
- “La estructura es matricial, compleja, no se entiende, ni conoce, ni comprende y las funciones aparecen duplicadas o poco claras”.
- “Cada escuela o facultad va por su lado”.
- “Existe desorientación, desánimo y desgaste”.
- “Hay espíritu de cuerpo, en la universidad, que la cohesiona; pero es muy feudal”, “existen muchos feudos”.
- “Posee una estructura muy jerarquizada y rígida”.
- “La ley te fuerza a estar en departamentos o en facultades”.
- “La unidad operativa es la escuela o facultad”, “toman decisiones aisladas, según conveniencia”.

Por otro lado, están los que opinan que **su universidad está coordinada y conjuntada**. Lo afirman dado que:

- “Perciben una universidad cohesionada”.
- “El rector ejerce un gran liderazgo”.
- “Es una universidad con mucha solidez”.
- “En lo general y macro, sí aparentan estar más coordinada”.
- “En los últimos años se viene trabajando la comunicación”.

Sub-eje 3.4: Modelos o rasgos de gestión universitaria más presentes.

Al exponer **las características organizativas de sus universidades** respectivas, los entrevistados distinguen entre aspectos negativos y aspectos positivos de las mismas, que se analizan a continuación (Figura 59):

- **Aspectos negativos:**
 - “Existen zonas grises en su actual estructura organizativa”.
 - “La autoridad está fuertemente cuestionada”.
 - “Urge superar los personalismos e individualismos”.
 - “Muchos no se sienten corresponsables”.
 - “Los grupos de poder, sus intereses o presiones, fragmentan la estructura organizativa de la universidad”.
 - “No existe un liderazgo que integre y proyecte”.
 - “La estructura es muy piramidal y centralizada”. Se gobierna muy verticalmente.
 - “Tienen mucha rigidez” y “funcionan con una burocracia excesiva”. Por ello, “la estructura se vuelve pesada y lenta.
 - Respecto a sus “directivos” algunos señalan:
 - “Carecen de formación específica”.

- “Suelen ser poco competentes”.
- “Gobiernan muy verticalmente”.
- “Están poco orientados, acompañados y coordinados”.
- Respecto al cuerpo rectoral dicen:
 - “Que funciona al margen de los decanos de facultad o directores de departamentos”.
 - “Que es muy reducido y piramidal”.

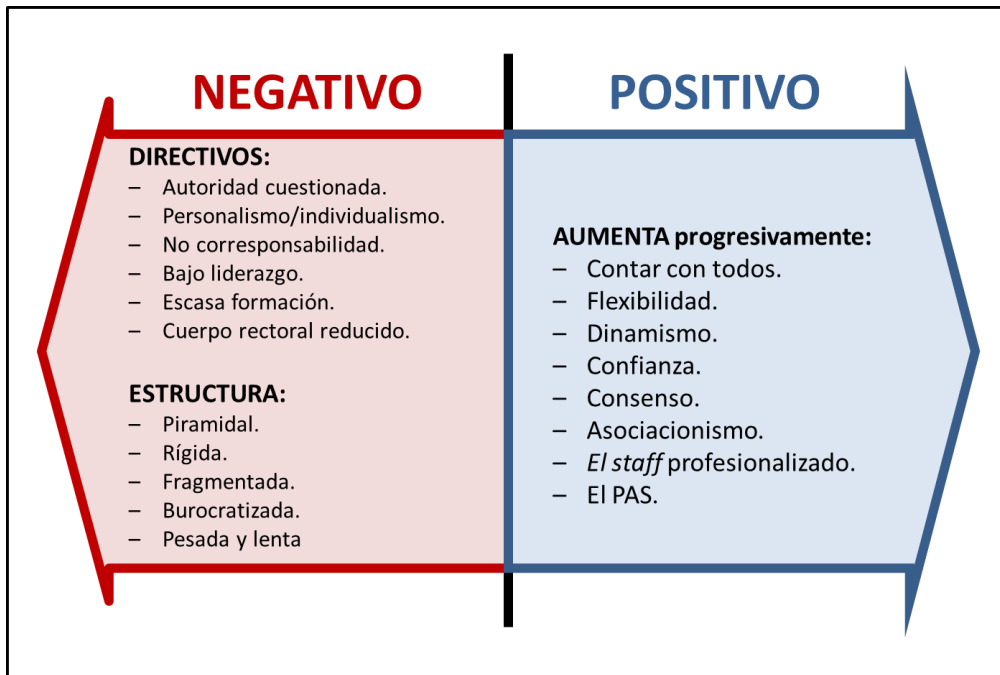


Figura 59: Aspectos positivos y negativos de las estructuras organizativas universitarias.

- **Aspectos positivos:**
 - “Tratan de contar con todos”.
 - “Incrementan su flexibilidad”.
 - “El dinamismo con que se crean nuevos programas”.
 - “Cuentan, cada vez más, con personal de administración y servicio más cualificado y con experiencia”.
 - “Impulsan el asociacionismo a todos los niveles, entre sus miembros, con otras universidades, etc.”.
 - “Crece el nivel de confianza”.
 - “Están funcionando por consenso”. Uno afirma: “no hay jefes”.
 - “Editan manuales de funcionamiento”.
 - “Realizan muchos estudios estadísticos sobre el funcionamiento interno”.
 - “Afirman que es una universidad abierta, plural, diversa y ágil”.
 - “Poseen un staff muy profesionalizado”.

Sub-eje 3.5: Grado de colaboración con otras universidades, entre las universidades La Salle, con las empresas y con la administración.

La colaboración de la universidad con el entorno, con las empresas y la administración local.

En opinión de los entrevistados queda aún mucho por hacer. El 50% de ellos opina que “la vinculación de la universidad con su entorno, con el sector productivo y con la administración local, no es suficiente” aunque reconocen que se van dando pasos y que ha aumentado.

Algunas de las “universidades tienen cuotas altas de vinculación” y están trabajando con el esquema de la triple hélice: colaboración entre la universidad, la empresa y la administración, para así juntos, contribuir a la innovación, al desarrollo local.

Al preguntarles sobre la colaboración de la universidad con otras universidades, indican que “la colaboración de su universidad con otras universidades es muy baja”, tres especifican incluso que “nula”, que lo que en realidad se hace es “competir entre sí”. Otro grupo pequeño señala que la colaboración se da sólo en torno al 10%, otros que “es muy limitada, puntual y discontinua”. Constatan que “hay muchos convenios pero que son poco exitosos”, que el número de los mismos es mayor y atraen más, “los que se establecen con universidades extranjeras, más que con las de la región”. Los convenios con universidades de otros países, se circunscriben a: “la movilidad del alumno”, “la movilidad de profesores”, “intercambio de programas” y “el establecimiento de alguna que otra titulación conjunta”. “No se realiza un trabajo concreto entre ellas”, más allá de lo dicho.

“Los convenios que existen entre universidades son muy restrictivos, sólo para acciones muy puntuales, de poco calado y escaso compromiso”.

Entre las **dificultades que impiden dicha colaboración** y poder ahondar más en ella, los diferentes entrevistados señalan: “cada universidad es muy celosa de lo suyo”; “desconfían de las otras”; “se cierran sobre sí mismas”; “existe mucha cautela” (miedo a “ser copiados”); “no asumen los costes iniciales de la colaboración que supone invertir en tiempo, recursos, desplazamientos, etc.”; “resulta difícil contactar e identificar intereses comunes”; “se perciben como competidoras”; “no se da reciprocidad; falta cultura colaborativa y de trabajo en equipo”; “igualmente falta voluntad y formación al respecto”; “existen diferentes visiones en el seno de la universidad, entre las áreas administrativa, educativa y productiva”; “en ocasiones se dan barreras legales”; etc.

En cuanto a la **evolución, mejora y perspectiva de futuro de esta colaboración** entre universidades ellos mismos indican que es necesario “crear lazos”, “establecer relaciones” y llegar a formalizarlas a través de alianzas. Los miembros de la universidades católicas ponen el ejemplo de la red peruana de universidades que se crea en 2007 con diez universidades, lo que ha posibilitado entre otros logros iniciales: “movilidad”, “conciencia internacional”, “profesores que comparten docencia”, “programa de becas”, “capacitación en laboratorios”, etc.

Para finalizar este apartado, se reseña de forma breve lo que dicen respecto a **la colaboración entre las universidades La Salle**:

- “Queda mucho camino por recorrer”.
- “Me entristece la poca y dificultosa colaboración, son muy celosos de lo suyo”.
- “Más que una colaboración se da una relación de dependencia”.
- “No existe una colaboración directa entre las universidades”, “sólo en algún tema puntual y lateral, con algunas de ellas”.
- “En ocasiones resulta más fácil colaborar con otras universidades que con las de La Salle, que sería la vía más natural”.
- “Si no se colabora internamente, es difícil colaborar con otros”.
- Con todo, algunos indican que “están en contacto”; que “hay relación”; que “los rectores se reúnen periódicamente”; que “hay comunicación”; que “se da algún intercambio académico”; se “transfieren o comparten programas”; realizan “cursos por videoconferencia” (una de las universidades imparte sus cursos en otras de la red la Salle), etc.

En la siguiente Figura 60 se representa de forma estimada, en función de las opiniones aportadas por los entrevistados, sus reiteraciones y la importancia o intensidad indicada por ellos, el grado de colaboración de las universidades con su entorno, con otras universidades y, de forma específica, con las universidades La Salle, tal y como se ha visto a su vez, en el apartado anterior.

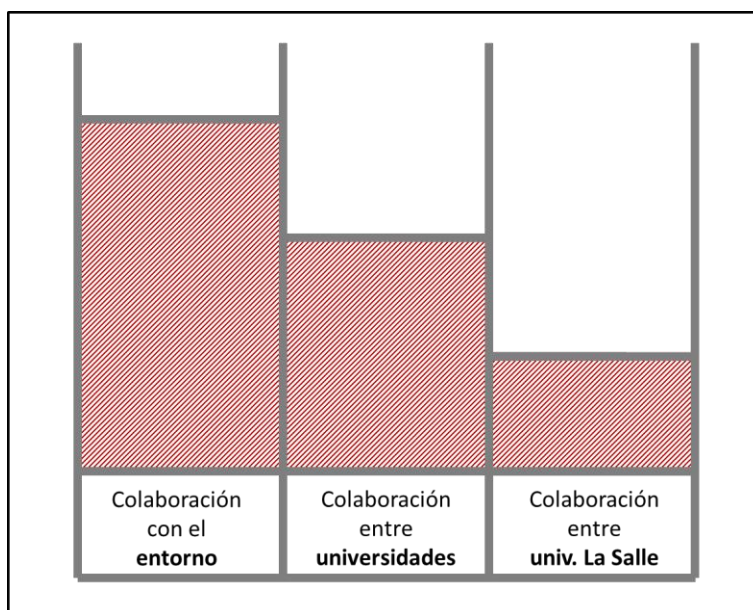


Figura 60: Representación estimada de la colaboración de la universidad con diferentes ámbitos.

- **Respecto a la AIUL**, que es la Asociación Internacional de Universidades La Salle, que sería la red natural y primaria de las mismas, indican:
 - “Faltan más encuentros”; hay que “ahondar en la vinculación y en compartir”; se da una “colegialidad fingida”.
 - “Hay cierta colaboración en la alta dirección, pero menos o nada con los mandos intermedios y con el resto de los miembros”.

- “Sólo se reúnen los rectores y máximos responsables de las universidades”.
- “Se han iniciado encuentros temáticos o por áreas, de formación o intercambio de conocimiento y buenas prácticas, convocando a otras personas de las universidades”.

En cuanto a las **ventajas de la colaboración entre las universidades**, indican que “es indispensable”, “cada vez más necesaria”. “Tiene todas las ventajas ya que la colaboración facilita y hace posible todo” y a través de ella se “aprende y avanza más rápidamente”, “resulta más fácil modificar, adaptar, contextualizar que hacer algo nuevo”. De forma sintetizada veremos algunas ventajas concretas, que ellos apuntan, sobre la colaboración:

- “Reduce los costes”.
- “Permite la movilidad académica, el acceso a planes y programas de otras universidades”.
- “Se puede investigar conjuntamente, respondiendo a necesidades y desafíos comunes”.
- “Al trabajar en equipo, las universidades adquieren fortaleza y seguridad”.
- “Las aportaciones de unos y de otros son enriquecedoras beneficiándose mutuamente”.
- “Abre la posibilidad de acometer trabajos comunes”.
- “Las TIC favorecen y posibilitan la colaboración”.

Sub-eje 3.6: Conocimiento y uso de las TIC.

En lo referente al **uso de las TIC**, todos coinciden en que en los últimos años se viene produciendo un “uso creciente de las TIC” en los diferentes aspectos de la vida de la universidad: “para la docencia, la gestión y la investigación”.

Al profesorado le falta formación y capacitación para usar adecuadamente las TIC en los diferentes campos indicados (docencia, gestión, investigación).

Con todo, aún “valoran el uso de las TIC como escaso”, especialmente deficitario en el quehacer del personal, de los miembros de la comunidad universitaria. Reconocen que los estudiantes tienen más facilidad, las conocen y manejan con soltura y rigor.

Sub-eje 3.7: Tendencias reales de la evolución de sus actuales estructuras organizativas.

Ellos mismos avanzan algunas **tendencias o cambios organizativos que deben acometer**. Todos son conscientes de que sus actuales estructuras organizativas no responden a los nuevos requerimientos que la sociedad hace a las universidades, que para responder mejor, más eficientemente “es necesario reestructurarse”. Para ello señalan **algunas líneas de acción**:

- “Incrementar la transparencia”.
- “Aumentar la información”.
- “Hacer crecer el diálogo a todos los niveles”.

- “Hay que socializar la actual estructura, que todos la conozcan y participen en su evolución, así como en el cambio de la misma”.
- “Trabajar más por procesos y no tanto por tareas o funciones”.
- “Flexibilizar la estructura”.
- “Pasar de una organización vertical a una horizontal”.
- “Delegar y repartir responsabilidades”.
- “Clarificar los procesos que tienen que seguir”.
- “Trabajar en equipo”.
- “Crear cuerpos colegiados”.
- “Aumentar la confianza”.
- “Descentralizar la toma de decisiones”.
- “Crear departamentos transversales”. Señalan algunos ejemplos de acciones que se deben coordinar por este tipo de departamentos:
 - de planificación: para aunar o conjuntar, estrategias y metas.
 - de docencia: elaborar una propuesta de modelo docente de la universidad que todos deben seguir.
 - de evaluación y calidad: para identificar y aplicar indicadores de calidad; para la acreditación.
- “Crear redes”.
- “Impulsar la colaboración interna”.
- “Propiciar un trabajo más interdependiente entre centros, escuelas o facultades”.
- “Trabajar más interdisciplinariamente”.
- “Los departamentos o unidades de funcionamiento deben estar más coordinadas, deben tener más autonomía y también han de aumentar su capacidad de decisión”.
- “Hay que profesionalizar más la organización”.

A lo largo de este bloque de los datos aportados por los entrevistados, se ve cómo la estructura organizativa de la universidad sigue dificultando la evolución y mejora de la misma, igualmente dificulta la colaboración con otras universidades. Especial atención merece el bajo grado de colaboración que se da entre las universidades La Salle. Todos los directivos entrevistados, son conscientes de que sus universidades han de reestructurarse; han de adquirir más flexibilidad, confianza y consenso; deben asociarse, relacionarse, establecer alianzas, para así colaborar, afianzando sus fortalezas, aumentando su atractivo y competencia con otras nuevas, logradas gracias a la colaboración estrecha con otras universidades.

7.3.2 Resultados obtenidos en el CUESTIONARIO:

Sub-eje 3.1: Grado de autonomía de los miembros de la universidad.

P.6.1 a 6.4 - Grado de autonomía que te concede tu universidad en:

Se puede observar que la universidad concede a sus miembros una gran autonomía en lo referente a la docencia (96%) y también en investigación (85%) y gestión de proyectos (86,1%).

Y bastante menos, pero en positivo, autonomía en la gestión de presupuestos en un 59%. La alta puntuación en este aspecto se debe, tal y como algunos señalan, a que al no recibir subsidio del Estado, cada universidad es autónoma en la búsqueda y aplicación de la financiación (Gráfico 33).

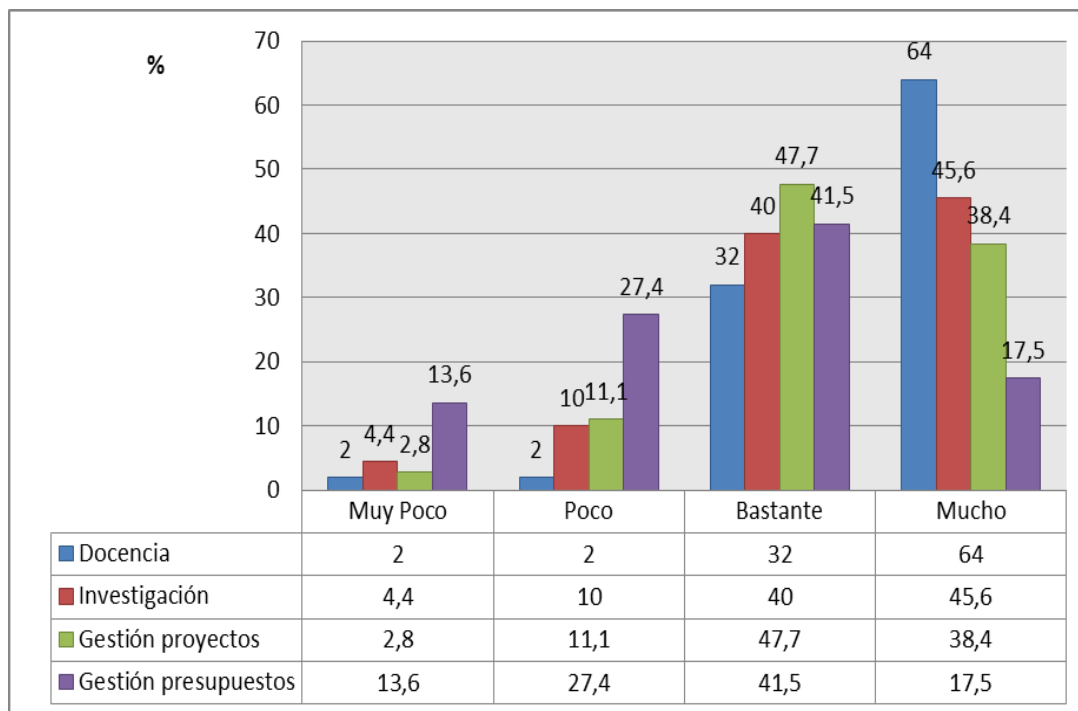


Gráfico 33: Grado de autonomía que concede la universidad en las dimensiones apuntadas.

Esta autonomía tan alta en los diferentes aspectos señalados puede ser contemplada como una amenaza o como una oportunidad:

- Como amenaza**, puede ser signo de independencia, de individualismo, aislamiento y fragmentación, de que cada uno vaya a lo suyo, existiendo poca coordinación y conjunción en los planteamientos y desarrollos.
- Como oportunidad**, la alta autonomía que la universidad confiere a sus miembros es el sustrato para que ellos puedan colaborar hacia dentro y hacia fuera de la universidad. Es un signo de confianza en que comparten unos mismos valores y persiguen unos mismos objetivos y que cada uno desempeña de forma corresponsable y comprometida su papel, de forma descentralizada y flexible.

Contemplando **las personas destinatarias del cuestionario** (Gráfico 34), todas puntúan como “alto” o “muy alto” la autonomía que le concede su universidad en la **labor docente** que varía entre el 89,5% que estima el PAS y el 98,7% que le da el grupo D, que son los responsables directos de asignar, acompañar y evaluar dicha labor docente.

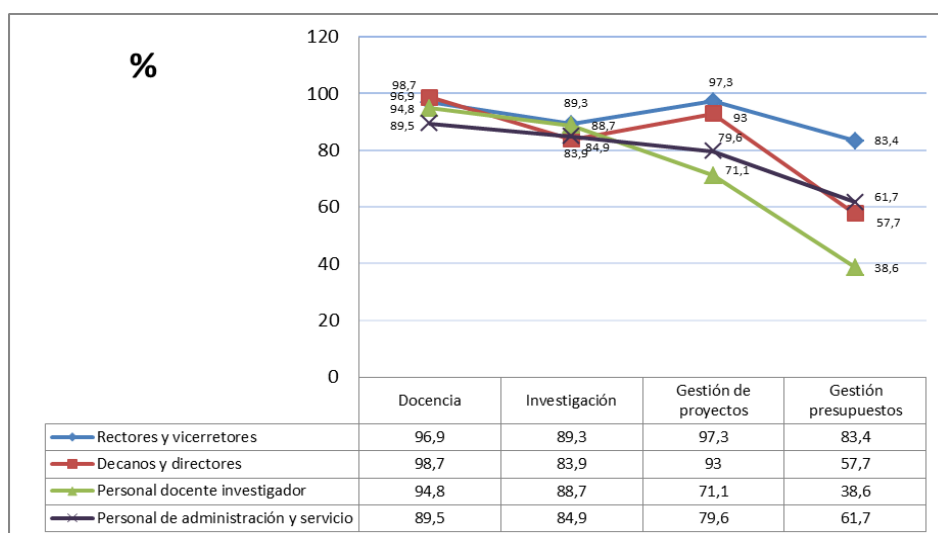


Gráfico 34: Grado de autonomía que le da la universidad, según los diferentes grupos.

Sin embargo, en lo que respecta a la autonomía en la **labor investigadora**, los del grupo R son los que más alto la valoran, en un 89,3%: opinan que dicha autonomía es “alta” o “muy alta”, frente al resto (D, PDI y PAS) que oscilan entre el 83,9% del grupo (D) y el 88,7% del grupo (PDI), y el PAS con un 84,9%

En la valoración dada respecto al grado de autonomía concedida para la **gestión de proyectos** se dan dos bloques. Por un lado los directivos (R y D) la consideran “alta” o “muy alta”, del 93% (D) al 97,3% (R), y por otro lado, el personal de la universidad, artífices y protagonistas de la ejecución de dichos proyectos, que consideran que su autonomía es alta o muy alta entre el 71,1% (PDI) y el 79,6% (PAS), obteniéndose así una brecha del 22% aproximadamente.

En la **gestión presupuestaria** es donde existe mayor dispersión en las valoraciones, así, la mayor diferencia se da entre el grupo R, que la valora como alta o muy alta en el 83,4%, frente al 38,6% grupo PDI que la valora igualmente. Se observa, pues, casi un 45% de diferencia entre la percepción de quienes asignan el dinero y de que quienes lo usan.

P.6.5.- ¿En qué otros campos te conceden autonomía?

A esta pregunta abierta, las respuestas que dan, hacen referencia a (Gráfico 35):

- **Lo académico:** Reconocen tener “muchísima autonomía al diseñar planes de estudio y programas académicos”, “en metodologías” y “procesos de enseñanza y aprendizaje”, “organización de las materias a enseñar”, “desarrollo curricular”, etc. (56 respuestas).
- **Nuevas formas de organizarse,** de “administrar y gestionar el puesto”, de “trabajar entre pares (entre iguales)”, “conformar equipos de trabajo”, en “coordinación y sinergias con otras áreas o departamentos”, en la “gestión del tiempo”, “de los recursos humanos”, así como la “selección de proveedores y recursos”, “organización de eventos”, etc. (46 respuestas).

- **La participación** en “seminarios, cursos, congresos”; “creación y/o participación en redes”, en organismos y acciones estatales o de entidades privadas, de ámbito local, estatal y/o internacional (29 respuestas).
- **“Vinculación con el entorno y servicios a la comunidad”, “organizar actividades solidarias y transferencia social del conocimiento”** (19 respuestas).
- **“Participar en programas de investigación”,** en “elegir los temas y las instituciones con las que colaborar en estas investigaciones” (12 respuestas).
- **“Negociar convenios con otras universidades y con empresas”, “colaborar con otras entidades” y “la forma de hacerlo, establecer vínculos, generar proyectos estratégicos, etc.”** (18 respuestas).

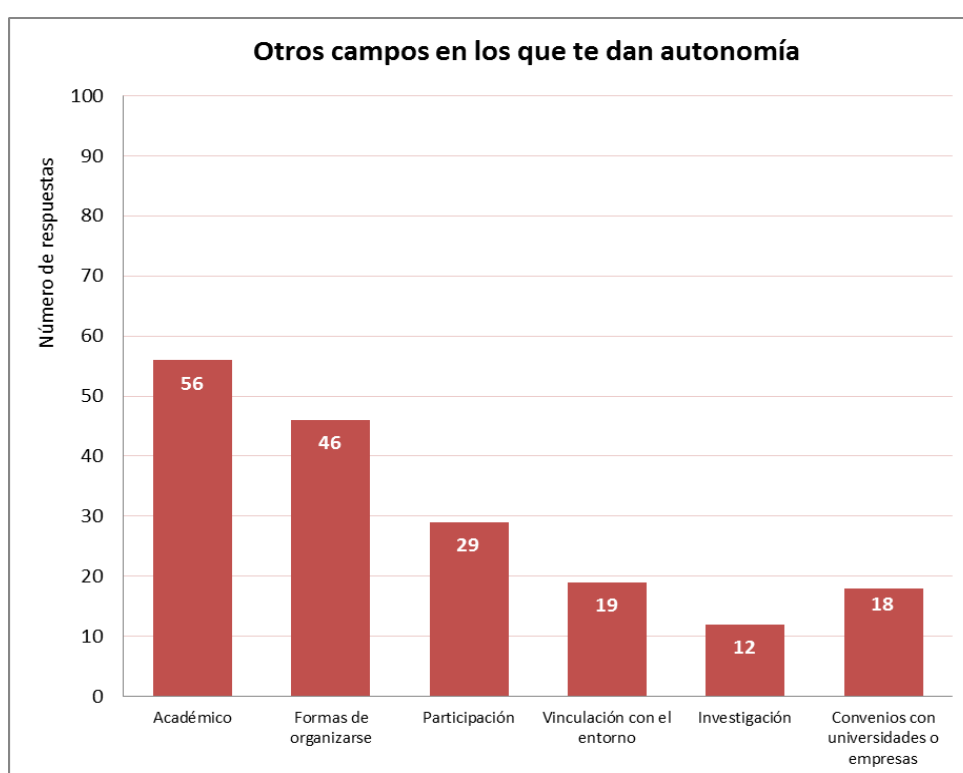


Gráfico 35: Otros campos en que obtienen autonomía.

Sub-eje 3.2: Concepción y características de las estructuras organizativas de estas universidades: flexibilidad, dinamismo y mejora continua, horizontalidad, descentralización.

P.15.1.- Estructura organizativa de la universidad, características.

Al analizar la valoración de los rasgos estructurales, el 72,7% reconoce que sus estructuras universitarias son **flexibles** y el 80,2% que son **dinámicas** y que se encuentran en un proceso de cambio y mejora continua. Esto es muy importante, tanto la flexibilidad como la evolución y mejora de las estructuras, para que las universidades se abran a un trabajo eficaz a través de las redes interuniversitarias (Gráfico 36).

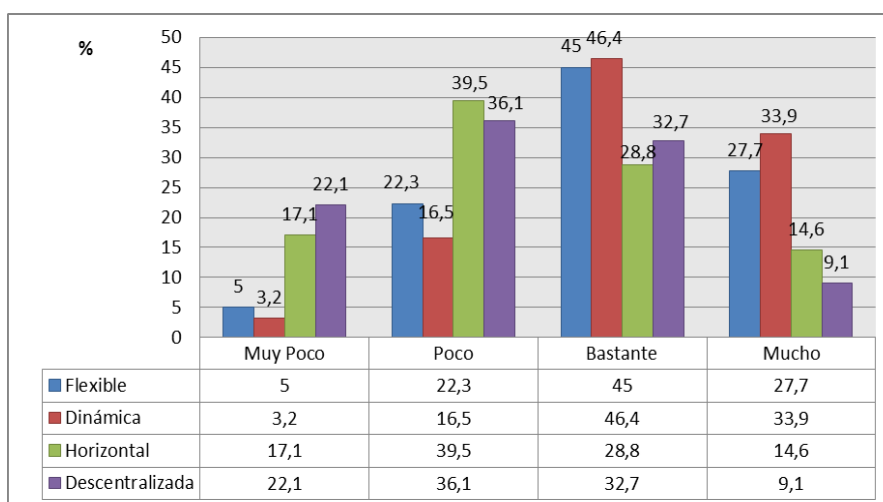


Gráfico 36: Percepción de las universidades de su estructura organizativa.

El grado de **horizontalidad** es bajo; el 56,6% de los encuestados reconoce que la actual estructura de sus universidades es más vertical que plana y se encuentra aún muy **centralizada**, el 58,2% así lo señala. En cierta medida, estas valoraciones, algo bajas, contrarrestan las anteriores, especialmente la flexibilidad de las estructuras.

Al estudiar los datos **en función de los grupos** y agrupar las puntuaciones de “bastante” y “mucho”, se observa que **lo que perciben más bajo, todos los grupos, son la horizontalidad y la descentralización** de la estructura organizativa de la universidad, que sigue siendo muy vertical y centralizada. Se puede, además, observar algunos matices interesantes (Gráfico 37). Los que perciben el grado de **horizontalidad** de la estructura organizativa de la universidad más bajo son los integrantes del grupo R, sólo el 32,5% de ellos lo consideran como “alto” o “muy alto”. Le sigue el grupo D con un 43% y el PDI con un 44,2%. Y con un 51,1%, el PAS valora como alto o muy alto el grado de horizontalidad de dicha estructura.

Respecto al grado de **descentralización** ocurre lo contrario, en cierta medida, pues son los del grupo R los que consideran que la estructura está descentralizada en un 58,3%. Y en esta ocasión, sólo un 38,8% del grupo D y un 35,8% del grupo PDI consideran que está descentralizada. Existe una diferencia de más del 20% entre lo que opina el grupo R y los grupos D y PDI. Por su parte, el PAS también puntúa bajo; un 60% considera que sigue estando centralizada la estructura.

En cuanto a si la estructura es **flexible** los resultados indican que el 80,6% del grupo R y el 75% del grupo PAS consideran que es flexible. Algo más bajo, en casi un 10% menos la perciben los grupos D (69,7%) y PAS (69,6%).

Y respecto al **dinamismo** de la estructura, las puntuaciones de todos los grupos son más altas. Por un lado, los directivos la puntúan algo más alta y ligeramente más baja el personal. Así, el grupo R es el que da la puntuación más alta (88,9%), que a su vez es la más alta de todas las puntuaciones dadas a los diferentes rasgos estructurales. El PDI, es el grupo que valora más

bajo este rasgo con un 73,9%, lo que supone un 15% de diferencia respecto al grupo R (ver Gráfico 37).

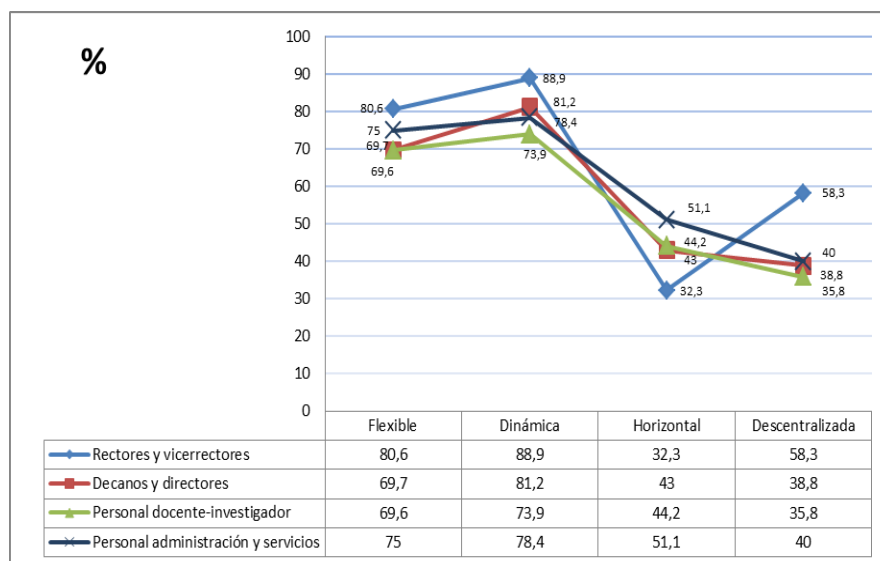


Gráfico 37: La estructura organizativa de la universidad, según los grupos.

Queda, por tanto, un camino por recorrer para crecer en horizontalidad y en descentralización para que las personas, los equipos, los departamentos y las propias universidades puedan colaborar con otras de forma más ágil, menos rígida, más abierta y dinámica.

En la pregunta 12, percibían su universidad como conjuntada y coordinada; en un 67,4%, la valoraban como alta o muy alta, y el 85,6% la percibían como colaborativa. Estas altas valoraciones entran en conflicto con el bajo grado de horizontalidad y descentralización que aparece en esta pregunta, lo que unido al 86% de un núcleo de dirección fortalecido, que aparecía en la pregunta 11, nos permite afirmar que la colaboración es aún un deseo, más que una realidad. Las estructuras muestran un elevado grado de verticalidad y centralización que imposibilitan trabajar de forma colaborativa, existe poca confianza y las personas y equipos no asumen la necesaria proactividad que les permita crecer en autonomía y responsabilidad.

Sub-eje 3.3: Grado de colaboración de las universidades.

P.15.2.- ¿En qué medida las estructuras organizativas de la universidad, favorecen la colaboración?

Podemos observar que el 54,6% valora como alto el grado en el que las actuales estructuras organizativas de su universidad favorecen la colaboración y un 24,8% lo valora como muy alto. Así, el 79,4% valora como alto o muy alto que las estructuras de la universidad favorecen la colaboración (Gráfico 38).

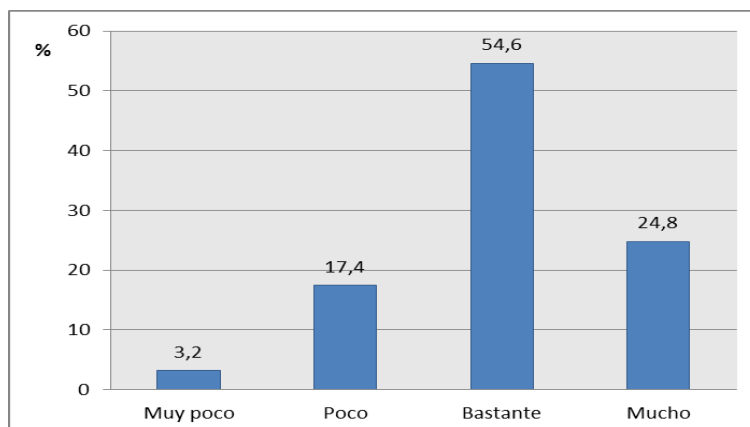


Gráfico 38: Las estructuras organizativas de la universidad favorecen la colaboración.

Si se estudian **los datos en función de los grupos**, sumando las valoraciones “alta” y “muy alta”, se observa que mientras el grupo R con un 88,9% y el grupo PAS con un 88% son los que consideran que el grado de colaboración en su universidad, posibilitado por su actual estructura organizativa, es “alto” o “muy alto” en sus valores, el grupo D lo rebaja en un 11% y el grupo PDI lo rebaja en un 22%, indicando así que sólo el 66% de ellos considera que dicha colaboración es favorecida por las actuales estructuras (Gráfico 39).

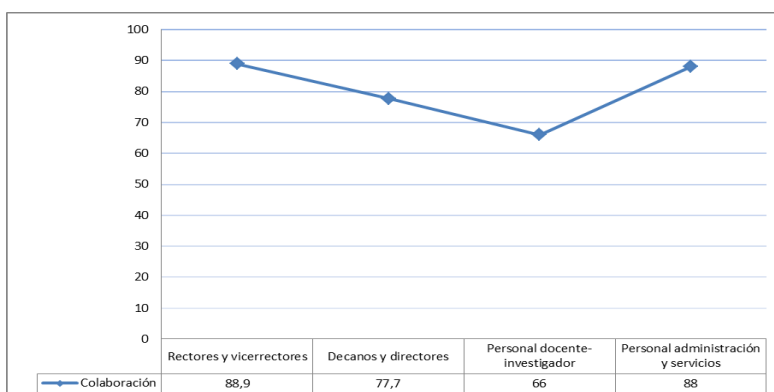


Gráfico 39: Grado de colaboración que se da en la universidad, según sus miembros.

Si estos datos se comparan con la pregunta anterior, en la que el grado de horizontalidad era algo bajo y el grado de descentralización es aun un poco más bajo, se puede interpretar que existe el deseo de colaborar y que se van dando pasos firmes en esa dirección, aunque de forma muy institucionalizada, jerarquizada y algo rígida.

Las personas, los equipos y los departamentos deben tener la capacidad y funcionalidad de asumir mayor protagonismo y de adentrarse de forma más activa y participativa en el trabajo en red. Esto se logrará más fácilmente y con mayores y mejores resultados al evolucionar a estructuras más planas y descentralizadas.

Sub-eje 3.4: Modelos de gestión universitaria más presentes: colegial, gerencial, burocrático y emprendedor.

P.16. Modelo de gestión universitaria.

Brunner (2005) y Farnhaus (1999) diferenciaban estos cuatro modelos de gestión universitaria, según la forma de combinar la autonomía profesional de la academia y su participación en el gobierno/gestión institucional.

- **Modelo colegial:** proporciona la base más adecuada de la tradición universitaria. La academia posee alta autonomía profesional y alta participación en el gobierno.
- **Modelo gerencial:** la participación de la academia en el gobierno y la gestión es menor y la autonomía profesional se halla limitada por el cumplimiento de las funciones contratadas. La autoridad va de arriba hacia abajo y hay menos instancias de consulta y representación.
- **Modelo emprendedor:** el centro de gravedad no está puesto en la representatividad de las funciones de autoridad sino en su efectividad y eficiencia.
- **Modelo burocrático:** admite grados altos de autonomía de la profesión académica pero su participación institucional se organiza dentro de un conjunto minuciosamente reglado de funciones y campos de competencia.

A continuación, se analizarán los resultados que aporta el cuestionario respecto a este apartado (Gráfico 40).

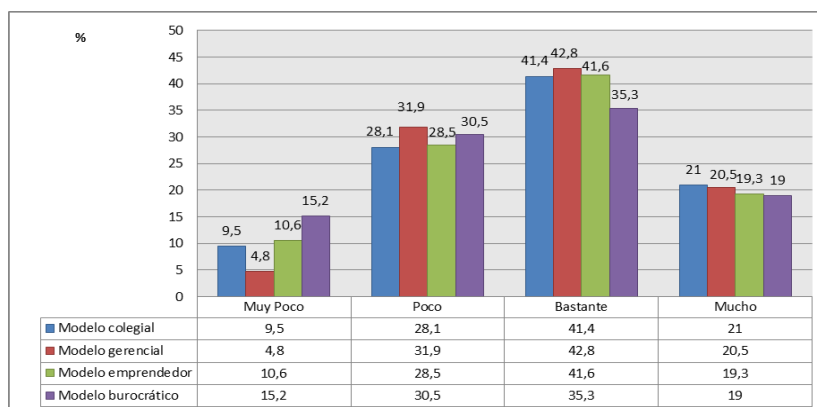


Gráfico 40: Modelo de gestión universitaria.

A raíz de los resultados, se observa que, en las universidades La Salle, actualmente, se da un cierto equilibrio en la zona media de la gráfica, entre los cuatro modelos propuestos, según se puede ver en el Gráfico 41 y como se expone posteriormente en la documentación escrita.

Disminuye ligeramente el modelo burocrático de gestión, aunque prevalece como “alto” (35,3%) o “muy alto” (19%); es decir, en un 54,3% al sumar los valores de “alto” y “muy alto”. El resto de los modelos están entre el 60 y 63%, sumando también los valores de “alto” y “muy alto”.

Analizando los datos **en función de los grupos**, se obtienen los siguientes resultados (Gráfico 41). El **grupo R** considera que el modelo de gestión que más abunda es el **colegial** (67,7%) y el **emprendedor** (69,7%) y el que prevalece menos es el burocrático (35,3%).

El **grupo D** señala con algo menos de intensidad, que los modelos más presentes son el **colegial** y el **gerencial**, ambos con un 63,1% y el que menos, pero con una valoración medio alta, muy próximo a los anteriores, el modelo burocrático, con un 59,5%.

El **grupo PDI** coincide con el grupo D al señalar que los modelos más vigentes de gestión universitaria en su universidad, son el **colegial** (61,4%) y el **gerencial** con un 64,5% y el que puntúa más bajo es el emprendedor, con un 46,7%.

Y, por último, el **grupo PAS** considera que los modelos más usuales son el **gerencial** (70,9%) y el **emprendedor** (68,1%) y el que menos, el burocrático con un 54,1%.

En resumen:

- **Tres grupos** perciben que el modelo de gestión más imperante es el **colegial y gerencial**.
- **Dos grupos**, indican que es el modelo **emprendedor**.

En definitiva, se puede afirmar que el modelo imperante es una mezcla de los modelos colegial y gerencial, principalmente.

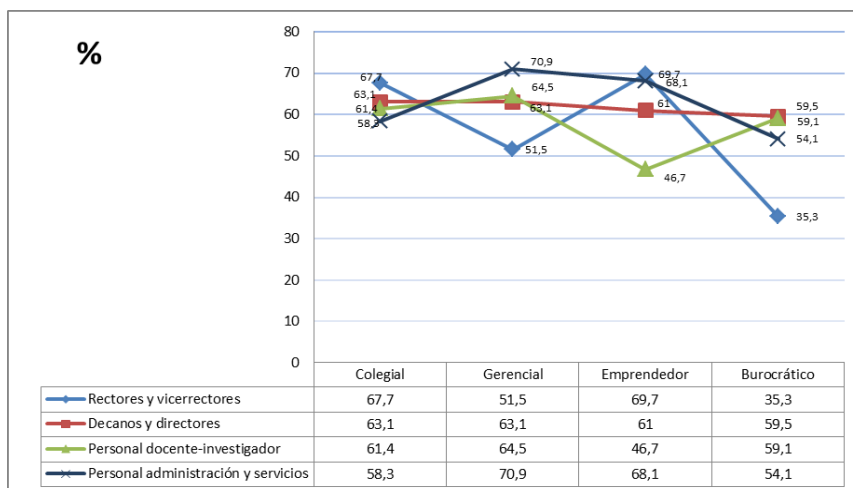


Gráfico 41: Modelo de gestión universitaria según los diferentes grupos.

Ya se decía que hoy en día se está produciendo un desplazamiento de los modelos colegial y burocrático hacia los modelos gerencial y emprendedor. Pero se ve que aún hoy, esto no sucede y, si sucede, ocurre de forma lenta e imperceptible.

Urge avanzar en el cambio organizativo para operativizarlo y estructurarlo adecuadamente, evitando desviaciones, ya que, como denunciaba Delanty (2008: 32), *“se pierde la libertad académica y la universidad se somete al mercado, al servilismo social”*.

Es necesario, pues, evolucionar hacia una gestión más centrada en las personas (Saratxaga, 2009) que promueva la creatividad grupal (Gibbons, 1998) y el trabajo en red. Tal y como lo indica la UNESCO (2005): *“el nuevo escenario exige que las estructuras jerárquicas de la universidad se complementen con estructuras descentralizadas, organizadas con arreglo al principio de creación de redes”*.

Sub-eje 3.5: Grado de colaboración con otras universidades, entre las universidades La Salle, con las empresas y con la administración.

P.17.- Grado de colaboración de tu universidad con universidades (locales, estatales, internacionales), empresas y administración pública.

Las universidades muestran un grado medio-alto (65-69%), sumando los valores dados a “bastante” y “mucho”, en la colaboración con las universidades locales, empresas del entorno y la administración local, y un grado algo menor (59%) en la colaboración con universidades estatales o internacionales (Gráfico 42).

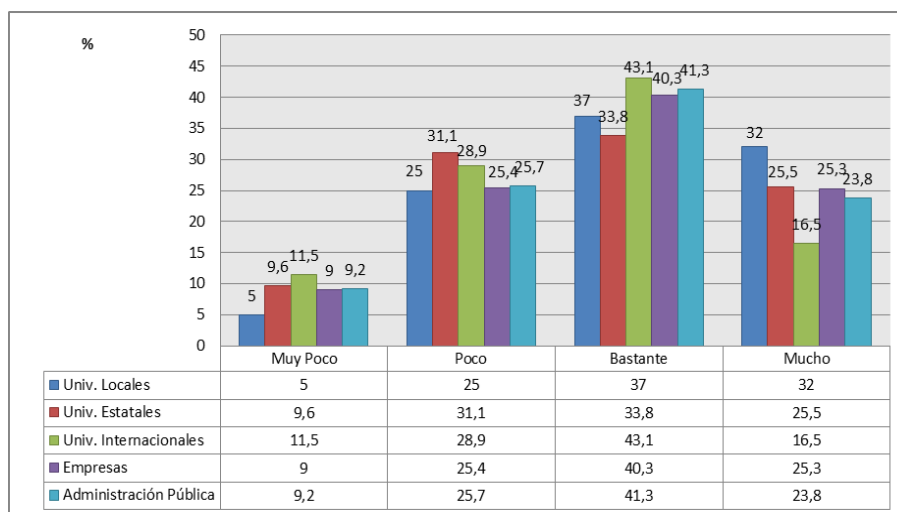


Gráfico 42: Grado de colaboración de las universidades con otras entidades.

No cabe duda de que la situación geográfica y la distancia es un factor que dificulta la relación y la colaboración. Con todo, se puede comprobar que son universidades abiertas, con clara vinculación con su entorno y muy proclives a relacionarse, establecer alianzas y colaborar, en torno al 25% la cifran en “mucho” y del 30 al 40% como “bastante”.

Desglosando los datos **en función de los grupos**; se obtienen los siguientes resultados (Gráfico 43).

- Donde hay menor dispersión y, por tanto, mayor coincidencia entre los diferentes grupos es al valorar el grado de colaboración de la universidad con las universidades

locales. Analizando las puntuaciones “alto” y “muy alto”, sólo se da una diferencia de un 7% entre el grupo que lo valora con un porcentaje menor, el PAS con un 65% y el que lo valora con un porcentaje mayor el D, con un 72,9%.

- La mayor dispersión se observa en el grado de colaboración con las empresas (25%), con las universidades estatales (21%) y con la administración pública (20%).
- Por grupos, **la valoración mayor** la dan como sigue:
 - El **grupo R**, al grado de colaboración con las **universidades locales**, con un 69,5%.
 - El **grupo D**, al grado de colaboración con las **empresas**, en un 75,6%.
 - El **grupo PDI**, como el R, con un 67,4%, a la colaboración con **universidades locales**.
 - El **grupo PAS**, a la colaboración con la **administración pública**, con un 74%.
- Y las **menores valoraciones**, sumando los porcentajes dados a “alto” o “muy alto” son:
 - El **grupo R**, al grado de colaboración con las **universidades públicas o estatales**, con un 47,2%.
 - El **grupo D**, al grado de colaboración con las **universidades internacionales**, con un 53,6%.
 - El **grupo PDI**, a la colaboración con las **empresas**, con un 50%.
 - El **grupo PAS**, igual que el R, con un 55%, a la colaboración con las **universidades públicas o estatales**.

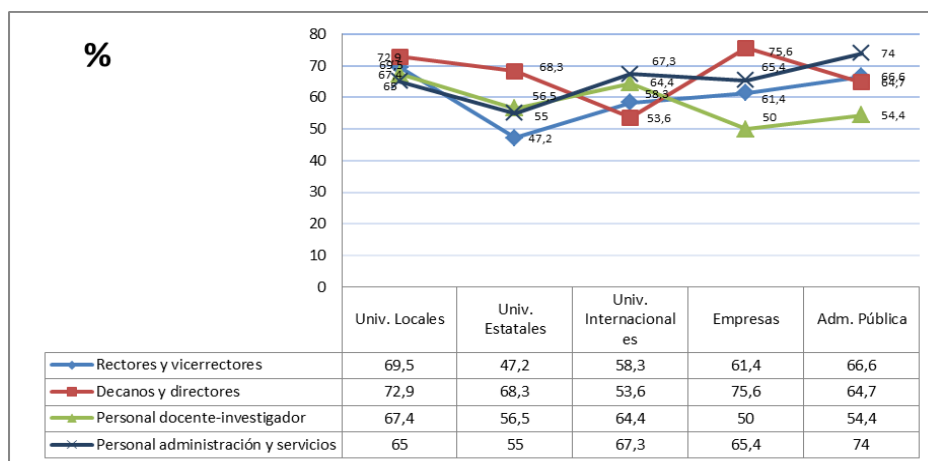


Gráfico 43: La colaboración de las universidades con otras entidades, según sus miembros.

Sub-eje 3.6: Conocimiento y uso de las TIC.

P.7.- Nivel de conocimiento y uso de las TIC:

El 79,5% de los encuestados reconoce que el nivel de conocimiento y uso de las TIC es “alto” o “muy alto”, aunque los que indican poseer un dominio “muy alto” de las TIC son sólo un 23,7% (Gráfico 44).

Se puede afirmar que existe poca cultura tecnológica propicia para la virtualización de la enseñanza, para incrementar y facilitar la comunicación interna y externa y para adentrarse en el trabajo en red hacia dentro y hacia fuera de la universidad a través de una plataforma tecnológica que posibilite, agilice y dé eficacia a la interacción de los miembros de la red.

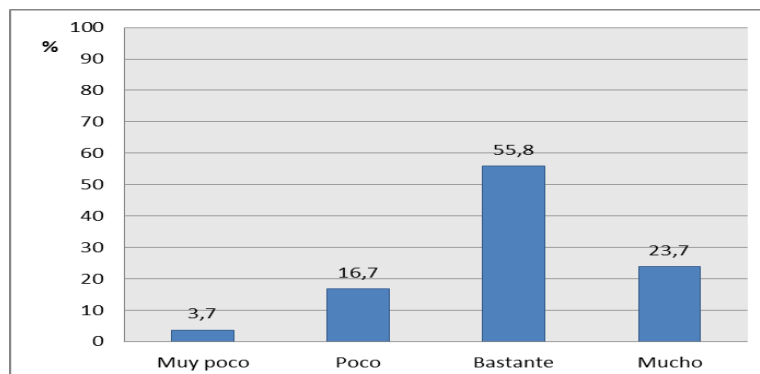


Gráfico 44: Nivel de conocimiento y uso de las TiC de los encuestados.

Con todo, **al segmentar por grupos**, el mayor nivel de conocimiento y uso de las TIC se da en el grupo PAS, siendo un 86% el que da una valoración “alta o muy alta”. En el polo opuesto está el grupo del PDI, en el que sólo el 67,4% da igual valoración al nivel de conocimiento y uso TIC, con casi 20% de diferencia con el PAS. Los directivos (R y D) consideran que el nivel está entre el 79,8% (D) y el 85,7% (R). Estos datos lo podemos ver representados en el Gráfico 45. Hay que reforzar, formar y capacitar más al PDI en el uso de las TIC tanto para su labor docente e investigadora como para la gestión y el trabajo en red.

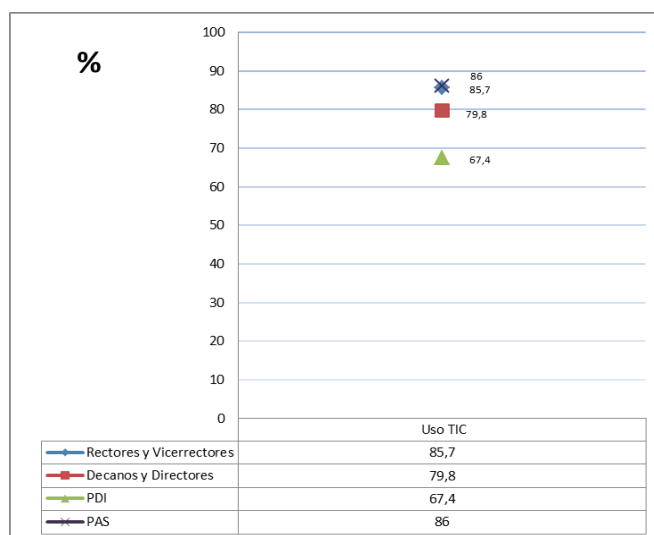


Gráfico 45: Grado de conocimiento y uso de las TIC, según los diferentes grupos.

7.3.3 Resultados obtenidos de la DOCUMENTACIÓN ESCRITA, oficial y pública, de las universidades:

DE.3. Ante la evolución y el cambio de rol de las universidades y las tendencias actuales, ¿qué cambios estructurales y organizativos se deben producir en ella para afrontar con éxito los nuevos retos? ¿Cómo están abordando este cambio estructural las Universidades La Salle?

En la documentación escrita, las universidades apuntan algunas mejoras que se deben tener en cuenta y acometer respecto a su organización y estructura. Son conscientes, en diferente grado, de que sus actuales estructuras organizativas no responden con la eficacia y agilidad que requiere el nuevo escenario en el que se desenvuelven en la actualidad las universidades, tanto públicas como privadas. En el Gráfico 46 se indican algunas de estas mejoras estructurales que hay que tener en cuenta y que a continuación se desglosan y analizan.

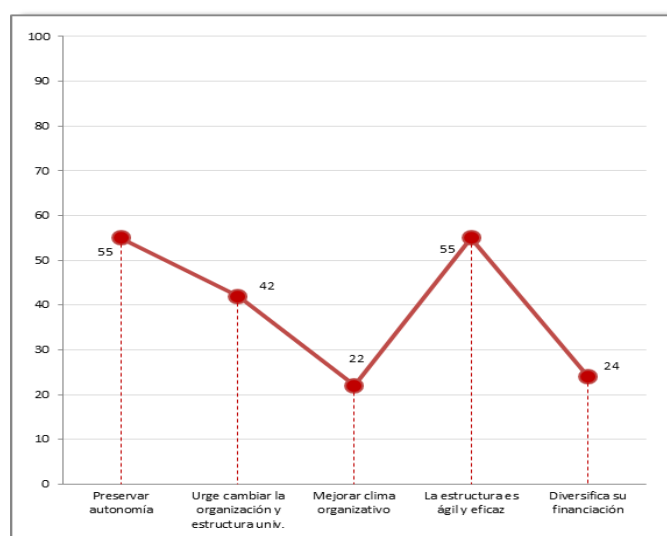


Gráfico 46: Cambios estructurales que señalan las universidades en su documentación escrita.

Sub-eje 3.1: Grado de autonomía de los miembros de la universidad y **sub-eje 3.2:** Concepción y características de las estructuras organizativas de estas universidades.

Se exponen a continuación los datos obtenidos respecto a los sub-ejes 3.1 y 3.2, dado que es difícil separarlos.

a) Una autonomía que hay que preservar y otorgar internamente.

Tal y como aparece en el 55%, sigue siendo necesario “*mantener, preservar e impulsar la autonomía universitaria*” y sentirse libre en la planificación de los objetivos, las estrategias, los currículos, la distribución de recursos, etc.

Indirectamente se puede apreciar que, además de su preocupación por la autonomía que le dan a las universidades (la legislación, la financiación, los diversos organismos, etc.), ellas ejercen internamente, con diferente intensidad, dicha autonomía, adquiriendo una actitud proactiva, comprometida y responsable al planificar la docencia, la investigación, el servicio a la comunidad y la innovación.

Además, empiezan a aparecer indicios claros de cómo operativizar y estructurar el ejercicio de la autonomía interna, como vemos en el caso de la Universidad La Salle de Bogotá, que se plantea en su plan estratégico dar mayor autonomía a las facultades en los siguientes aspectos: *“la toma de decisiones, organizar la formación continua y la generación de recursos”*. Otro tanto sucede con la Universidad Delasalle Bajío, México, al decidir que la unidad de funcionamiento es la facultad, dándole autonomía para que se organicen ampliamente, siendo regulada por la estructura matricial en la que se circunscribe la universidad.

Sin duda que aún queda mucho camino por recorrer hacia la autonomía universitaria, externa e internamente.

La diversificación de la financiación de la universidad: Es otro punto importante para ganar autonomía y hacer viables y posibles los planteamientos institucionales, los planes estratégicos y abordar el nuevo rol que se le requiere a la universidad.

El 48% de las instituciones lasalianas de educación superior quiere potenciar y estructurar una búsqueda constante por diversificar las fuentes de financiación de la universidad, *“básico para su autonomía, libertad, proyecto educativo y servicio a la sociedad”*, según consta en los documentos estudiados. Un ejemplo interesante de cómo impulsar y estructurar la diversificación de la financiación, nos lo ofrece la Universidad La Salle de Belén. El 100% de su presupuesto se logra por:

- Donaciones, filantropía local, internacional, regalos (63%).
- Pagar becas a estudiantes, vía donaciones (18%).
- Ingreso de matrícula por pago de estudiantes (12%).
- Aportación de la administración pública (7%).

Otras vías o formas de financiarse son: aportación de egresados o antiguos alumnos, venta de productos (formación a medida para empresas u otros, resultados de investigaciones, patentes, etc.).

b) Urge promover el cambio organizacional y estructural.

Parece que un grupo significativo de universidades, el 42%, son conscientes, y así lo recogen en sus proyectos y planes estratégicos, de que urge cambiar la organización de la universidad para hacer frente a los nuevos desafíos y responder mejor a su nueva misión, que requiere mayores cuotas de colaboración.

Algunos optan también por mejorar el clima organizativo (22%) y otros hablan de *“renovar y fortalecer la estructura organizativa de la universidad para que esté más acorde con el desarrollo y las necesidades institucionales”* (35%)⁷¹⁸, otros hablan de una *“estructura ágil y eficiente”* (55%) y *“sostenible”* (24%)⁷¹⁹.

⁷¹⁸ Varias universidades indican que *“los procesos cotidianos de la universidad deben reinventarse y responder mejor a las demandas y necesidades actuales”*.

⁷¹⁹ Un grupo de universidades insiste en sus documentos en que *“la sostenibilidad institucional conlleva la renovación de las estructuras”*.

Un 22% al hablar de promover el cambio organizacional indican que es necesario: *“realizar un diagnóstico de la forma de organizarnos”*; revisar y redefinir la estructura organizativa y cultivar el sentido de pertenencia.

c) Definen su actual estructura organizativa con los siguientes rasgos:

Las universidades estudiadas, en un 52%, señalan que su actual estructura está fragmentada y el 42% afirma en sus documentos que *“urge superar la fragmentación, la autosuficiencia y el aislamiento de los departamentos, facultades o escuelas”* (Gráfico 47).

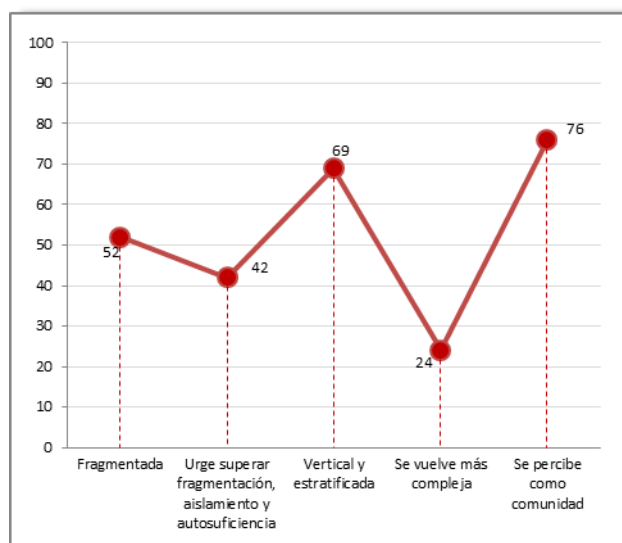


Gráfico 47: Percepción actual de su estructura organizativa.

El 69% indica que su actual estructura, ésa que urge cambiar, es **vertical** y está muy **estratificada**. Son conscientes a su vez de que *“la organización se vuelve más compleja y de que hay que diseñar las nuevas interrelaciones”*. Así lo reconocen al menos un 24% de las universidades. Algunas llegan a definir su estructura organizativa como:

- Divisional, como es el caso de la Universidad La Salle Bogotá (Colombia), Universidad La Salle Manila (Filipinas), etc.
- Matricial, como la Universidad Delasalle Bajío (México).

Al definir sus **unidades de funcionamiento**, la Universidad Delasalle Bajío indica que su modelo es el de “escuelas semidepartamentalizadas” y la célula básica de la vida universitaria es la facultad o escuela; en ella se ejercen las funciones de docencia, investigación y difusión. Por su parte, la Universidad de La Salle Bogotá indica que las unidades de funcionamiento no son sólo las facultades o escuelas, sino también: los departamentos académicos, los institutos, y otros (clínicas, laboratorios, etc.)

Al mismo tiempo, un 76% se percibe como **comunidad**. No deja de ser una **contradicción** con todo lo expuesto anteriormente. Esto da pie a pensar que existe un

desnivel más o menos grande entre lo que se dice en los documentos, así como en las intenciones de los mismos y la realidad concreta del funcionamiento de la universidad cotidianamente.

Sub-eje 3.4: Modelos o rasgos de gestión universitaria más presentes.

d) Las tendencias organizativas que tratan de impulsar para cambiar y mejorar las actuales estructuras nos dan idea de cómo van abordando el cambio estructural en las universidades La Salle. Son las siguientes:

Una de las acciones que más quieren impulsar es “**cultivar el sentido de pertenencia**” a una universidad, a que sientan suyos, todos los miembros de la comunidad universitaria, sus metas, valores, cultura, planes institucionales y se perciban como artífices, partícipes y responsables de un proyecto común; así lo señala el 79% de las universidades de forma explícita (Gráfico 48).

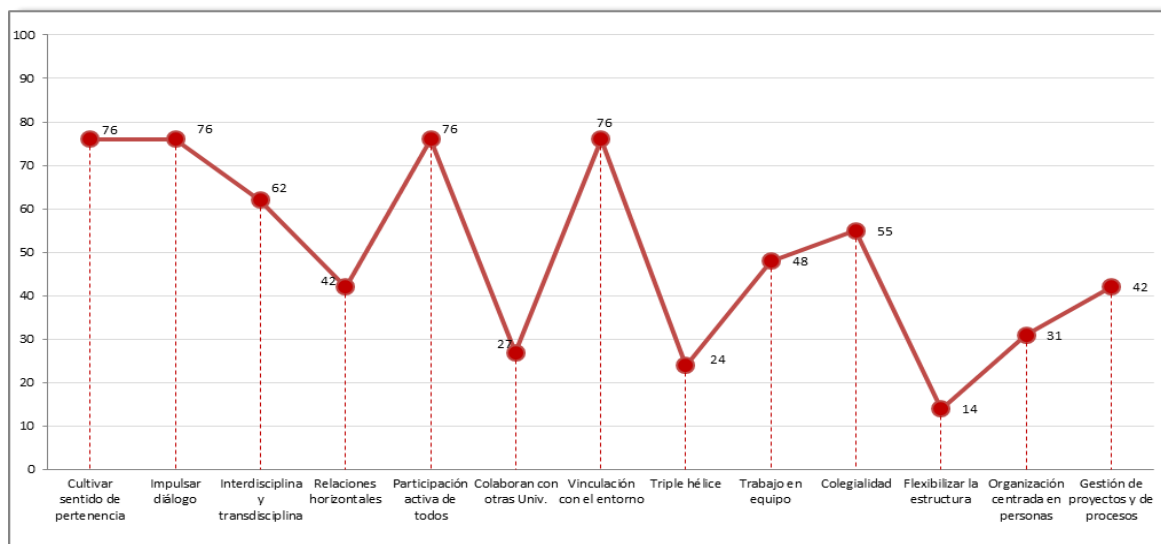


Gráfico 48: Hacia dónde debe tender la actual estructura de la universidad, para lograr el éxito de los desafíos de su nueva misión.

Parece que también quieren **potenciar el diálogo y la participación activa**:

- Respecto al **diálogo** indican algunos rasgos que deben ser considerados:
 - Impulsar el diálogo de toda la comunidad universitaria (76%)⁷²⁰.
 - Que sea **interdisciplinar** y transdisciplinar (62%).
 - La gestión universitaria se cifra en un proceso de escucha y apoyo (31%).
 - Que sea facilitador y alumbrador de **relaciones horizontales** en el seno de la universidad (42%).
 - Se deben crear **espacios de diálogo**, encuentro y participación entre todos los miembros de la comunidad universitaria (31%).

⁷²⁰ Al hablar de la comunidad universitaria incluyen: Directivos, PDI, PAS, estudiantes y egresados.

- Respecto a la **participación activa**, se destaca además que:
 - Hay que contar y planificar la participación activa de todos los estamentos de la universidad (76%).

Sub-eje 3.5: Grado de colaboración con otras universidades, entre las universidades La Salle, con las empresas y con la administración.

Se pretende también **dinamizar los procesos de asociación y relación y el trabajo en equipo**. Es esta otra tendencia que explicita el 52% de las universidades.

Respecto al **asociacionismo y las relaciones** podemos matizar:

- Un 24% indica que se deben establecer nuevas relaciones e interacciones.
- Formar en la convivencia fraterna (42%).
- Afianzar y hacer crecer la *“vinculación con el entorno social y empresarial”* (76%).
- Impulsar la **colaboración con otras universidades** e instituciones (27%).
- Colaboración universidad/empresa/estado (**Triple Hélice**) (24%).
- Mejorar la articulación de la universidad⁷²¹ y las relaciones interpersonales (24%).
- Deber primar la asociación, la colegialidad y la colaboración⁷²².

Respecto al **trabajo en equipo**:

- Crear un clima de **colegialidad** (55%).
- Favorecer el trabajo en equipo (48%).
- Impulsar el trabajo interdisciplinar, transdisciplinar y superar las fronteras de las áreas, de los departamentos, de las facultades o escuelas, de los equipos de investigación (48%).
- Potenciar la cultura de la gestión colegiada y multidisciplinaria (27%).

Otro rasgo que se observa es la **necesidad de flexibilizar la estructura** (14%).

Otra tendencia manifestada en los documentos estudiados es la de generar una **universidad que aprende** (10%).

El 31% de las universidades parece que se inclinan por impulsar **una organización más centrada en las personas**. Esto es muy importante y está en línea con las principales tendencias organizativas actuales, favorecedoras de la colaboración y la participación activa de todos los implicados en el ser y quehacer de la universidad⁷²³.

Un 42% plantea desarrollar un modelo administrativo basado en la **gestión de proyectos y de procesos**.

⁷²¹ Así lo recogen, por ejemplo, la Universidad La Salle de Bogotá, Colombia; la Universidad Unilasalle de Canoas, Brasil.

⁷²² Así lo afirma, en sus documentos, la Universidad La Salle de Lewis, USA.

⁷²³ Un 10% habla de desarrollar sistemas de evaluación de desempeño, otro 10% de diseñar planes de profesionalización para el PAS. Un 20% indica que se debe definir un “Manual de Competencias” que permita la óptima gestión del desempeño.

Otra indica que es necesario *“establecer y desarrollar una política institucional de comunicación interna y externa”*⁷²⁴.

7.4 CUARTO EJE ANALÍTICO:

Para afrontar con éxito las nuevas tendencias, las universidades deben colaborar más, hacia dentro y hacia fuera de ellas e incorporarse a redes interorganizativas o crearlas.

A continuación se presentan los resultados obtenidos tanto en las entrevistas, como en el cuestionario, así como de la documentación escrita.

7.4.1 Resultados obtenidos en las ENTREVISTAS.

Sub-eje 4.1: Valoración, importancia y extensión de la participación en redes de las universidades de la AIUL.

En este primer bloque se agrupa lo que los entrevistados han aportado respecto al **trabajo en red de sus universidades**. Todos reconocen que es “algo incipiente” y “está por descubrir su valor real”, que les “puede abrir muchas posibilidades y oportunidades”. Uno de ellos da la siguiente definición de red: “es una plataforma donde las personas pueden desarrollar su trabajo de forma compartida”.

El 65% de ellos afirman que sus universidades **no participan en ninguna red** y si algún miembro lo hace, es a título personal, no institucional.

Suelen “formar parte de asociaciones”, haber firmado “convenios de colaboración entre universidades o están en proceso de cerrar y consolidar “alianzas estratégicas, más que pertenecer o trabajar en redes”. “Es necesario crear e impulsar redes internas, tener experiencia de trabajo en red dentro de la universidad”.

El 30% de los entrevistados indican que “existe el deseo, que además es creciente, pero aún no se ha operativizado”. “Falta visualizar proyectos que tengan un interés común” y “contar con líderes que abran caminos de trabajo en red”.

En la Figura 61 se hace una representación estimada, ponderando las opiniones de los entrevistados respecto a la valoración que dan al trabajo en red de sus universidades, si es algo consolidado o incipiente, si participan o no en ellas, o si están comenzando a asociarse y establecer alianzas, o desean participar activamente en redes.

⁷²⁴ Así lo señala la Universidad La Salle, ULSA-DF, México y además precisa que al mejorar la calidad de los procesos administrativos en su Plan de Desarrollo Institucional 2018, quiere operativizar un sistema de mejora y automatización de procesos, establecer acciones innovadoras en la gestión financiera y un plan para el desarrollo integral del colaborador, del PAS, desarrollándolo profesional y personalmente.

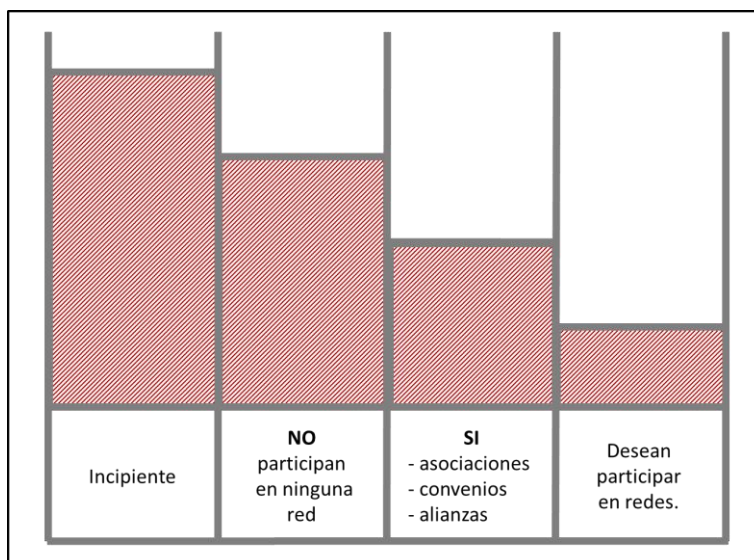


Figura 61: Representación estimada del trabajo en red de las universidades.

Sub-eje 4.2: Cuentan con responsables de coordinar e impulsar el trabajo en red.

En cuanto a si **cuenta la universidad con alguna estructura que dinamice y organice la participación de sus miembros en redes**, sólo se da en la universidad católica de Lima. En ella, es la oficina de cooperación la que se responsabiliza de las redes; para tal fin, cuenta con tres personas a tiempo completo (un jefe, un asistente y un administrativo); dicha oficina viene funcionando desde 2004.

Sub-eje 4.3: Requerimientos que exige la participación en redes y **sub-eje 4.6:** Financiamiento de las redes.

A lo largo de las diferentes entrevistas fueron aportando distintas **dificultades que impiden, ralentizan o merman el trabajo en red de las universidades** (Figura 62). Estas dificultades pueden ser comprendidas como **requerimientos o exigencias que conlleva o posibilitan el trabajo en red**. A este respecto dicen:

- **En cuanto a recursos:**
 - “Existen dificultades económicas”.
 - “Las infraestructuras disponibles, no ayudan”.
 - “Faltan recursos”, “hay que dotarlas de recursos”.
- **En cuanto a las TIC:**
 - “Hay que invertir más TIC”.
 - “No resulta fácil el funcionamiento, uso y acceso a las mismas”.
 - “Falta formación, capacitación”.
 - “Identificar y usar las herramientas adecuadas”.
 - “La no conectividad permanente”.

- **En cuanto a las personas:**

- “Les falta tiempo y dedicación”.
- “Falta formación sobre el trabajo en red y que la colaboración sea flexible, plana y descentralizada”.
- “La poca apertura de algunos”, “la actitud recelosa de otros”, “la resistencia al cambio”.
- “El desconocimiento y la poca experiencia práctica sobre el uso de las herramientas adecuadas que posibilitan y facilitan el trabajo en red”.
- “Carecen de una visión común”, de intereses comunes, de “compartir objetivos y procesos”. Tienen metas, valores diferentes, que es necesario hacer confluir y consensuar.
- “Desconocimiento y falta de información”.
- “Se necesita que alguien impulse”, que les dé seguimiento y que exista un planteamiento claro.
- “Resultan dificultosos, costosos e inciertos los primeros pasos”, por lo que muchos abandonan o no inician el proceso de incorporación o creación de una red.



Figura 62: Principales dificultades en el trabajo en red según los entrevistados.

Sub-eje 4.5: Funcionamiento de las redes interuniversitarias: periodicidad de las reuniones, metodología que siguen, herramientas que emplean, acciones que realizan y resultados.

Por último, **en lo que se refiere al funcionamiento de las redes**, indican los siguientes datos:

- “Suelen contar con un coordinador”.
- “El tema de trabajo se consensua con los miembros de la red”.
- “A cada institución se le asigna una tarea”.

- “Suele darse un visto bueno del rector a la incorporación del miembro de la universidad, a una red”. En el caso de la investigación “se requiere informe del director de investigación”.
- “No hay control sobre lo que aporta o recibe la universidad del trabajo en las redes”. De momento está poco estructurado.
- “En la mayoría de los casos, la persona que participa en una red se beneficia de ella” o “un poco su departamento o equipo”, “raramente la universidad se ve enriquecida por dicha participación”.

Sub-eje 4.7: Características básicas de las redes.

Otro aspecto interesante gira en torno a la **estabilidad de las redes**. Por lo general, “el grado de estabilidad y continuidad de la red es alto”. Algunas “redes tienen un período de vida”, “al terminar caducan y se disuelven o bien se transforman en otras, para abordar otras metas o proyectos”.

Sub-eje 4.8: Análisis del tamaño de las redes y **sub-eje 4.14:** Participación individual o institucional.

“El número de participantes en las redes va creciendo”. Cada vez más, “los miembros de las universidades son requeridos a formalizar esa participación, para que sea más institucional y no a título particular o individual”.

Sub-eje 4.13: Finalidad que persiguen con el trabajo en red.

En cuanto a las **principales actividades o acciones** que prevén realizar en las redes interuniversitarias, son las siguientes:

- “Reuniones periódicas”, “congresos”; “foros de debate”.
- “Compartir y trabajar algún producto (por ejemplo, una maestría)”.
- “Red de investigadores”. “Impulsar la innovación”.
- “Red de diseño curricular”.
- “Redes en las que compartan sistemas de admisión”.
- “Redes en las que intercambien modelos de docencia y sistemas de evaluación docente”.
- “Redes de seguridad”, de “diseño gráfico”, etc.
- Otras muchas redes temáticas.

Sub-eje 4.15: Grado de valoración de lo que aportan, reciben y aplican del trabajo en las redes.

Para facilitar la presencia, la participación en redes, “progresivamente se van obteniendo ayudas y subvenciones”, que posibilitan financiar todo o parte del coste del trabajo en red. Internamente, en las universidades, “más que financiar los proyectos, se aporta dinero para viajes, dietas, materiales, honorarios). Las ventajas de la organización en red, según los rasgos aportados por los entrevistados, se sintetizan en la siguiente Figura 63.

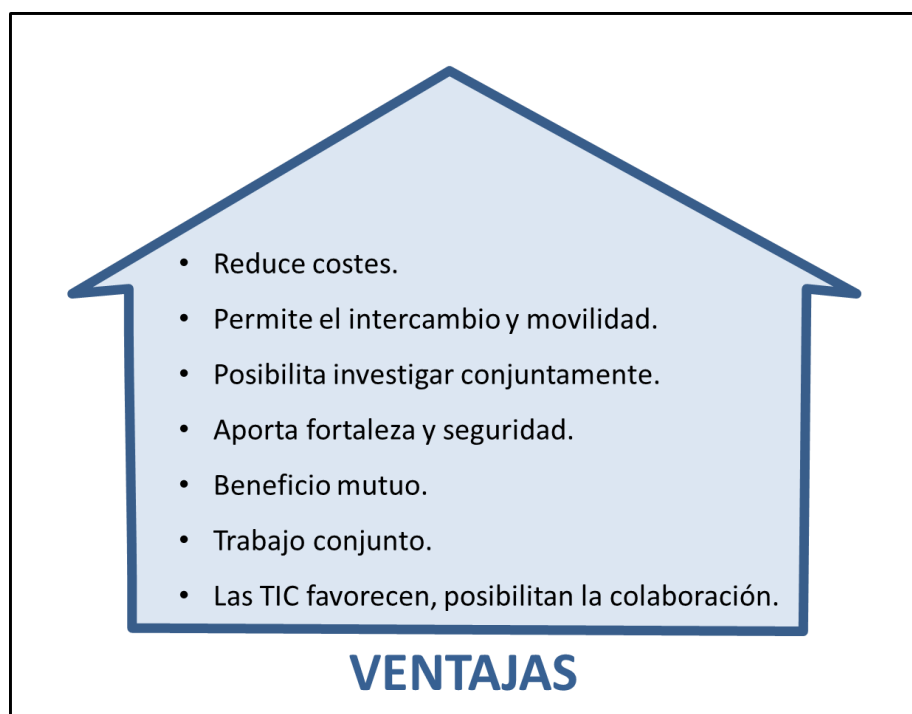


Figura 63: Ventajas del trabajo en red.

7.4.2 Resultados obtenidos en el CUESTIONARIO.

Sub-eje 4.1: Valoración, importancia y extensión de la participación en redes de las universidades de la AIUL.

P.18.1 y 18.2 - Presencia y participación en redes.

Un primer aspecto positivo lo vemos de inmediato al comprobar que casi el 75% valora como “alto” o “muy alto” la participación de su universidad en redes, frente al 50% que indica que la presencia y participación en redes está extendida en la universidad (Gráfico 49).

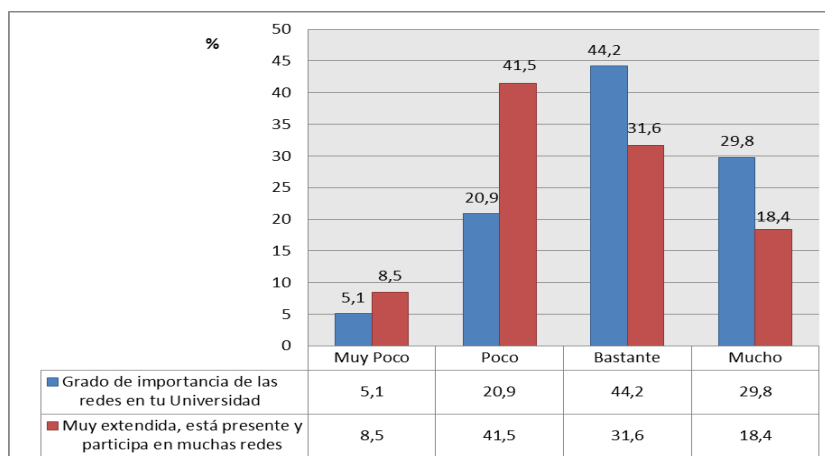


Gráfico 49: Importancia que las universidades dan a su participación en las redes.

La creación y participación en redes es un fenómeno reciente y las universidades se van adentrando poco a poco en él. Lo consideran importante, pero hay que iniciar el proceso de cambios para adentrarse en esta nueva realidad.

Al repasar **los datos en función de las personas**, respecto a la presencia y participación en redes de la universidad, se observan los siguientes matices. Para facilitar el análisis, se han unido los porcentajes dados a los baremos de “bastante” y “mucho” (Gráfico 50):

- Los que perciben que dicha participación es importante para la universidad y le dan una máxima valoración son los miembros del grupo PAS (82%), le sigue el D (79,7%), luego el R (63,9%) y la más baja valoración la otorga el grupo PDI (61,4%). Vemos que sólo el 61,4% del personal docente e investigador le da importancia a esta presencia y participación en redes y también, muy próximo a ellos, la alta dirección de la universidad (rectores y vicerrectores) le concede, a su vez, una importancia relativa a dicha participación.
- Y con respecto a si esta presencia está muy extendida y se participa en múltiples redes, el grupo R (41,7%) es el que puntúa más bajo, luego el PDI con un 44,2%, le sigue el D y el PAS, con un 54%. Vemos que casi son más los que opinan que la participación y presencia en diferentes redes es poca o muy poca.

Se puede ver que dan importancia a la participación en redes, en la proporcionalidad analizada, pero al valorar la extensión de la participación en las mismas, las puntuaciones disminuyen en un porcentaje significativo, con respecto a la importancia dada, en una horquilla que va de un 16% que señala el grupo PDI al 30% que indica el PAS.

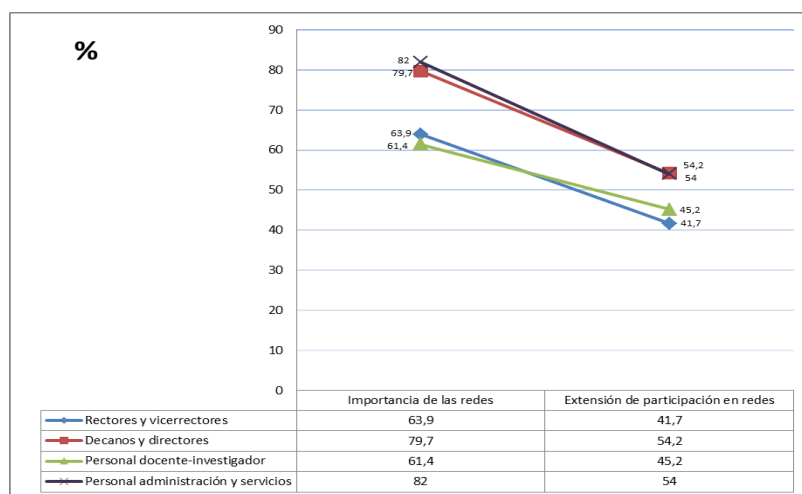


Gráfico 50: Grado de presencia y de la extensión de la participación en redes, según los grupos.

P.21.- Indique si participa, ha participado o nunca ha participado en una red:

Estos datos ponen en evidencia que el recorrido, la experiencia, el conocimiento de lo que es, comporta y aporta el trabajo en red de las universidades La Salle en el mundo es aún incipiente, escaso y casi previo a lo que se considera un verdadero y eficaz trabajo en red.

El 33,8% nunca ha participado en una red y el 19,6% participó en el pasado en alguna red. Sólo el 52,9% participa actualmente en una red (Gráfico 51).

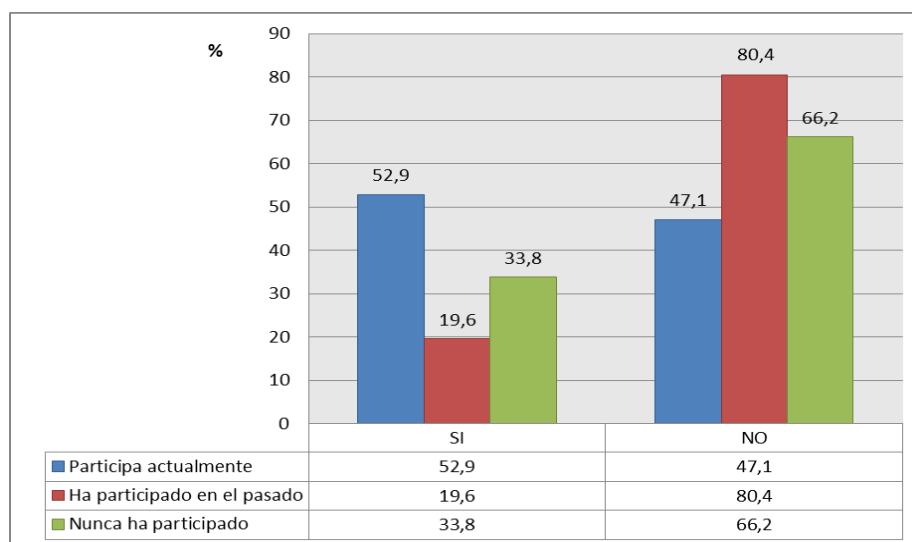


Gráfico 51: Participación actual, en el pasado o nunca, en las redes.

Es aún poco el trabajo que se realiza en red y se concreta en experiencias aisladas y poco estructuradas. Se observa un incremento en los últimos años, dado que en la actualidad, la participación presenta un porcentaje mayor que en el pasado, como podremos observar al analizar la documentación escrita y al analizar las valoraciones dadas a su participación en las redes en el pasado o si nunca han participado en ellas y la que dan a la participación actual en las mismas.

Al desglosar **los datos en función de los grupos**, se pueden ver los siguientes resultados (Gráfico 52):

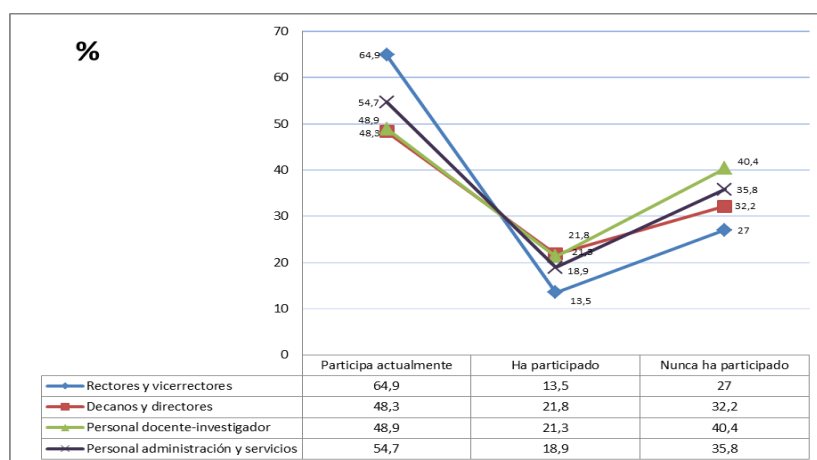


Gráfico 52: Valoración de la participación en redes, en función de los colectivos investigados.

- El grupo que más participa actualmente en redes es el grupo R (64,9%) y los que menos están participando, son los grupos D que indican que lo hacen en un 48,3 % y el PDI, muy igualado, con un 48,9%.
- En el pasado han participado muy poco, en ello coinciden los diferentes grupos. Los grupos D y PDI lo hicieron en un 21%; y los que menos, fueron los del grupo R, en un 13,5%.
- Y respecto a los que nunca han participado, el grupo que más destaca es el PDI, con un 40,4%, le sigue el PAS con un 35,8% y el D con un 32,2%, y el grupo con menor porcentaje de no haber participado nunca en redes es el R, con un 27%.
- Los del grupo R, vienen participando más en las redes y los que menos son el grupo PDI y le sigue el grupo D. Por su parte, el PAS ocupa un lugar intermedio entre ambos extremos.

Se puede observar que los miembros de la universidad que más participan en redes son los del grupo R, es lógico en función de su cargo. Ahora bien, es de extrañar que los grupos D y PDI sean los que arrojen las valoraciones más bajas respecto a su participación en las redes universitarias, cuando son ellos los que realizan el grueso del trabajo y misión de la universidad, en el día a día. Incluso resulta muy preocupante que nada menos que el 40,4% del PDI, nunca haya participado en redes, siendo el grupo que puntúa más alto en este aspecto.

Sub-eje 4.2: Cuentan con responsables de coordinar e impulsar el trabajo en red.

P.19.- La universidad dispone de un responsable para coordinar e impulsar la participación en redes.

Por los resultados obtenidos, parece que sí existe un responsable para coordinar e impulsar la participación en redes universitarias, en las distintas universidades. Es un dato que hay que analizar con mayor profundidad, pues la realidad nos indica que en muy pocas universidades existe. De hecho, esto es coherente con lo que se ha expuesto de la diferencia entre “importancia de las redes” y la “extensión de la participación en ellas”, tal y como se recogía en el Gráfico 50. Por los datos que aparecen en el Gráfico 53, un 60,4% señala que sí existe un responsable de coordinar y dinamizar a los miembros de la universidad, facilitando y operativizando la participación de los mismos en las diferentes redes.

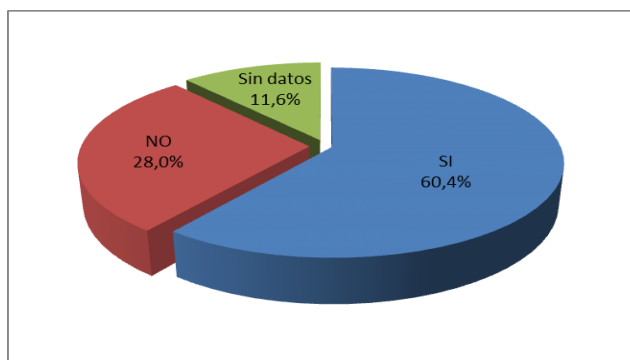


Gráfico 53: La universidad cuenta con un responsable para coordinar e impulsar la participación en redes.

En las treinta y cinco entrevistas previas a la confección del cuestionario, realizadas en siete universidades latinoamericanas, sólo en la UCP (Universidad Pontificia Católica de Perú), se encuentra una mínima estructura con un responsable y dos administrativos que facilitaban, coordinaban, seguían y evaluaban la participación en redes de las diferentes personas, equipos o departamentos de la universidad, dándoles apoyo financiero y proporcionándoles recursos materiales, logísticos o personales. También, al analizar sus respuestas a las preguntas abiertas, en especial en las respuestas dadas a la pregunta 36.2

Lo que sí existe en las universidades es un vicerrectorado, con un equipo, que regula las relaciones de la universidad con su entorno social, estatal o internacional. Posibilita establecer convenios con universidades o entidades, realizar alianzas estratégicas y facilitar la participación en las redes interuniversitarias de forma incipiente, como una tarea agregada y nueva, en el sentido de poco estructurada y poco operativizada.

Queda pendiente, pues, que se produzca un cambio cultural y organizativo en la universidad, que la estructura se aplane y descentralice, dar mayor autonomía a los equipos y departamentos y ejercer un liderazgo más distribuido y colaborativo.

Luego, habrá que armar un comité, en cada universidad, que se responsabilice de impulsar, coordinar y dar apoyo y soporte a la participación y el trabajo en las diferentes redes interuniversitarias o intrauniversitarias.

Sub-eje 4.3: Requerimientos que exige la participación en redes.

P.20.1 a 20.8- ¿Qué comporta o exige la participación en redes?

En esta secuencia de preguntas se le presentó a los encuestados ocho exigencias de lo que requiere el trabajo en grupo, que ellos debían valorar de forma ponderada para ver cuáles creían que eran más importantes y cuáles menos.

Así, a este respecto, el 66% de los encuestados señalan que lo que más requiere la participación en redes es que **se dé un cambio en la cultura organizativa** de la universidad. Esto conlleva pasar de una estructura piramidal y rígida a una estructura más plana, flexible y colaborativa, tal y como hemos venido exponiendo (Gráfico 54).

El 60,4% reconoce que una segunda exigencia es que, para participar adecuadamente y de forma eficaz, se necesita **formación específica** para el trabajo en red. Ya analizábamos cómo el personal universitario tiene una formación específica en su área de conocimiento pero que necesita formación para la docencia, la investigación, la gestión y actualmente una formación específica para el trabajo en red. En este aspecto, carece de los conocimientos y de la experiencia mínima requerida. También, un 53,8% indica que el trabajo en red comporta **asesoramiento**. Si combinamos formación y asesoramiento obtenemos un alto porcentaje. Esto nos indica que no nos debemos adentrar en el trabajo en red a la ligera, sino que debemos adquirir la capacitación y las ayudas necesarias para avanzar y obtener éxito.

En cuarto lugar, señalan **reconocimiento y valoración** (47,1%) y casi por igual indican que conlleva **cambio en la dedicación personal** (44%). Sin duda que el trabajo en red no lo

podemos reducir al voluntarismo o a algo anecdótico y complementario al quehacer universitario. Debe contemplarse en la dedicación laboral. Igual que hay un tiempo para la docencia o para la investigación, hay que señalar con cuánto tiempo se cuenta a la semana para trabajar en redes interuniversitarias o intrauniversitarias. Lo que es importante, básico y necesario, requiere tiempo; y además, reconocimiento y valoración. Aquí también se da un desfase que puede dificultar que las personas, los equipos o los departamentos se adentren en las redes. Y es que en el ámbito universitario lo que más se puntúa y se reconoce es la investigación y muy poco la docencia y, de momento, mucho menos, por no decir nada, el trabajo en redes.

En sexto lugar y con un 42,7% los encuestados indican que el trabajo en redes requiere un **cambio en la estructura organizativa de la universidad**. Cambiar la estructura comporta modificar en profundidad la gestión de la universidad y para llegar ahí, se necesita un recorrido previo. Ellos mismos han señalado cuál debe ser ese recorrido: cambiar la cultura organizativa, formarse, adquirir experiencia, dedicar tiempo y desde ahí proceder a generar una nueva estructura más acorde con la nueva realidad. Viene de lejos el debate sobre qué es antes, la estructura o la estrategia, y vemos cómo ambas se implican. No conviene cambiar alegremente la estructura, debe ser una evolución clara y segura.

El **incentivo** (34,2%) y la **supervisión** (27,6%) aparecen en séptimo y octavo lugar, ya casi a modo residual. Pero ambos aspectos empiezan a tener un cierto peso, uno de cada cuatro encuestados los señala. El trabajo en red requiere incentivo, motivación, valoración y reconocimiento, ya lo veíamos antes. Todo nuevo quehacer debe ser apoyado y facilitado. Y progresivamente la supervisión será necesaria para mejorar y dotar a las redes de mayor potencialidad, acierto y competencia.

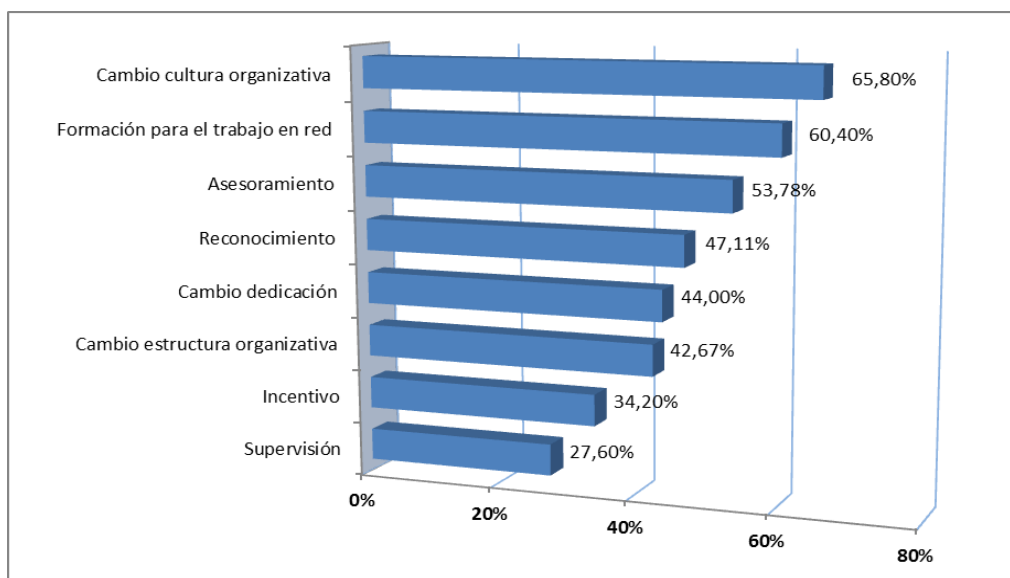


Gráfico 54: Exigencias prioritarias de la participación en redes.

Al estudiar **los datos según las personas**, todos los grupos coinciden en señalar en primer lugar, unánimemente, que la participación en redes exige un “cambio en la cultura organizativa de la universidad” y en segundo lugar: “formación específica para poder adentrarse en el trabajo en red” (ver Tabla 67 y

Gráfico 55).

Tabla 67: Para la participación activa en redes, ¿qué consideran prioritario los diferentes grupos.

Orden de prioridad que establece cada grupo								
	R		D		PDI		PAS	
20.1.- Cambio de cultura organizativa	75,7	1º	59,7	1º	70,2	1º	64,2	1º
20.2.- Cambio en la estructura organizativa	48,7	3º	41,3	6º	40,2	7º	41,5	6º
20.3.- Cambio en la dedicación del personal	43,2	5º	42,5	4º	44,6	5º	47,2	5º
20.4.- Reconocimiento	37,8	6º	41,3	5º	57,4	3º	54,7	4º
20.5.- Incentivo	32,4	7º	24,1	8º	48,9	6º	39,6	7º
20.6.- Formación específica	62,2	2º	58,6	2º	63,8	2º	58,5	2º
20.7.- Asesoramiento	48,6	4º	57,5	3º	48,9	4º	56,6	3º
20.8.- Supervisión	27	8º	27,6	7º	27,7	8º	28,3	8º

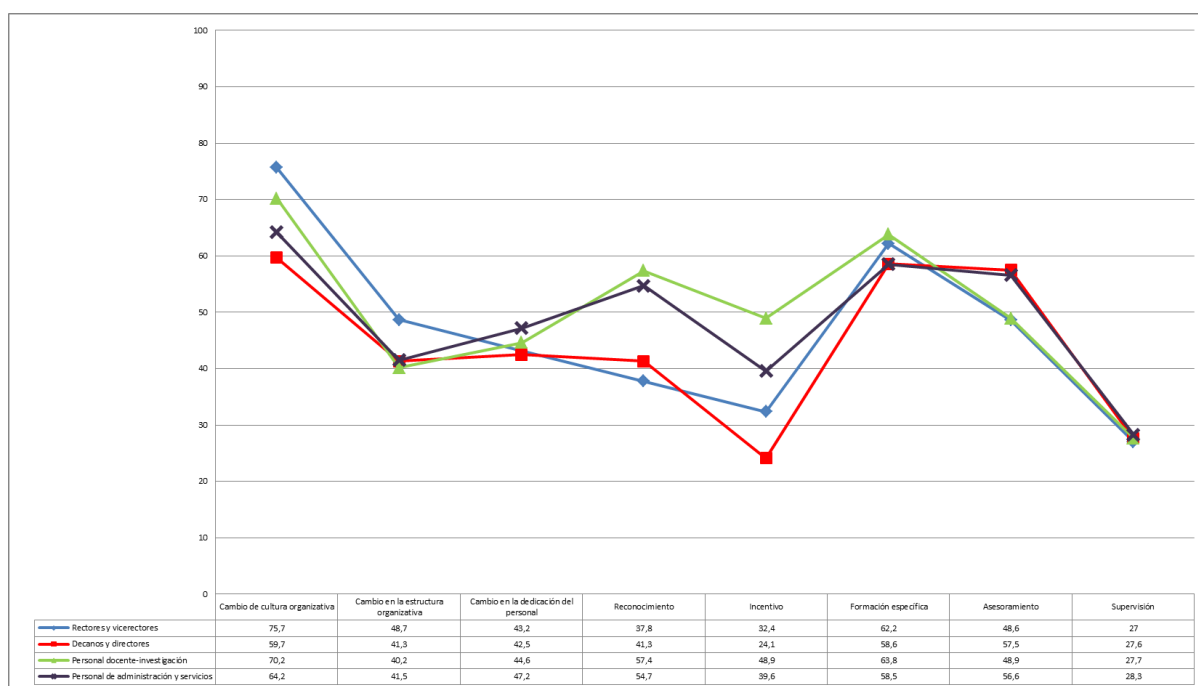


Gráfico 55: Prioridades de lo que exige la participación en redes, según los grupos.

En tercer lugar, menos el grupo de PDI que lo sitúa en el cuarto puesto, aparece también el “asesoramiento”. El PDI indica como tercero, y con una puntuación alta respecto a los otros grupos, del 57,4%, que la participación en redes sea “reconocida y valorada”. Muchos de ellos sufren el sesgo de que se les reconozca la investigación y no tanto la docencia; si ahora deben

dedicar tiempo y esfuerzo al trabajo en red, quisieran que éste también fuese reconocido y valorado explícitamente.

En el cuarto puesto existe más dispersión: para el grupo R es necesario “cambiar la estructura organizativa de la universidad”; para el D va a requerir un “cambio en la dedicación del personal”, para el PDI, “asesoramiento” y para el PAS, “reconocimiento y valoración”.

En el quinto lugar hay más coincidencia, todos menos el D, indican que “va a comportar un cambio en la dedicación del personal”.

Y por último, también se da casi unanimidad en el último puesto, que es el de “la supervisión”. Ésta es la exigencia menos valorada por todos, menos por el D que considera que lo de menor importancia es el “incentivo”.

P.20.9.- ¿Qué exige la participación en redes? Otras, ¿cuáles?

En esta nueva pregunta abierta, se pide que se señalen qué otras exigencias conlleva la participación y el trabajo en red (Gráfico 56).

La participación en redes requiere que las universidades se “relacionen”, “creen vínculos entre sí”, “se conozcan mutuamente” y “establezcan convenios de colaboración” (16 respuestas).

Comporta “compartir conocimiento” y “experiencias”, “construir juntos nuevos conocimientos”, trabajando “interinstitucionalmente” y de forma “interdisciplinaria” (22 respuestas).

Exige cambio en la universidad (37 respuestas). Los encuestados lo expresan así: “que la universidad cambie la percepción de sí misma” (16), se “comprometa” (3), “mejore su misión” (9), “favorezca incluso el intercambio físico del personal docente/investigador y del personal administrativo”(2), “favorecer la movilidad” (2) y se “abra a la solidaridad y ayuda a otras universidades más pequeñas” o “más pobres en medios, recursos y posibilidades” o en “países con escasa tradición universitaria” y “se vinculen y cooperen” (5).

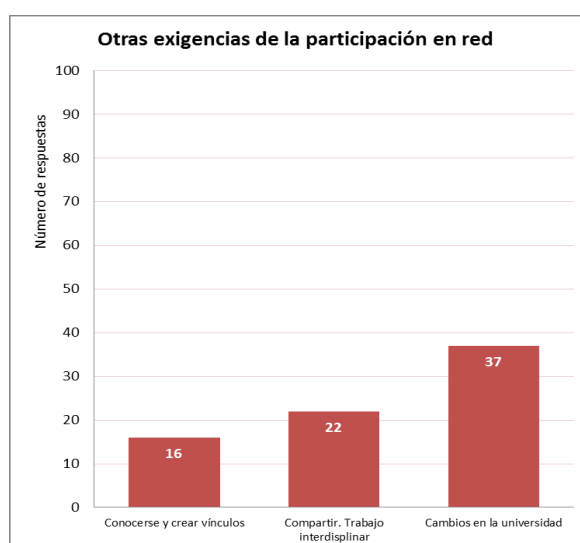


Gráfico 56: Exigencias para la participación en las redes.

En sus respuestas abiertas señalan los siguientes detalles de interés, como aspectos que deben tenerse en cuenta en la participación en redes. (Gráfico 57):

- **Asignar tiempos** para la participación. “Se requiere tiempo para el trabajo interinstitucional” (6). “Cambio en la carga de trabajo” (2).
- Mayor **“compromiso personal”**. “Personas más activas, más implicadas y participativas” (3).
- Se necesita **“motivación e interés”**, para “añadir al trabajo cotidiano, la participación en una o varias redes” (3).
- **Apertura y capacidad de adaptación** a lo plural. “Cambio en la visión”, “pasar de lo particular a lo global e integrarlo”, “una visión más universal” y *“glocal”* (global y local) (5).
- **“Espíritu y disposición a compartir”**, a “trabajar en equipo” a “desarrollar proyectos comunes” (3).
- “Es importante fomentar **nuevas relaciones**, con universidades, con empresas/...” (4).
- “Es necesario que la universidad reajuste internamente su organización” (1), **“cambie su estructura organizativa”** (6), “que las responsabilidades se centren más en las funciones y en los procesos” (2), “favorecer la colaboración entre pares” y la “vinculación con otros docentes/investigadores” (4), hay que “precisar los objetivos para la mejora de las redes y de las organizaciones” (2).
- El trabajo en red **requiere formación** (7), “hay que profundizar en el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje en red”, necesita unas “competencias comunes para todas las redes y otras específicas de la red en particular” (2).
- Además de la formación es importante el **“acompañamiento y el asesoramiento para el trabajo en red”** (3).
- **“Conviene conocer lo que hacen las partes**, los otros nodos” (3).
- Hay que **propiciar equipamiento y tecnología** (11): “para posibilitar y facilitar el trabajo en red” (6), “que se haga un uso adecuado” (2) y “contar con las herramientas tecnológicas que faciliten la participación y la colaboración” (3).
- “Hay que **tener en cuenta los derechos de propiedad intelectual**”.

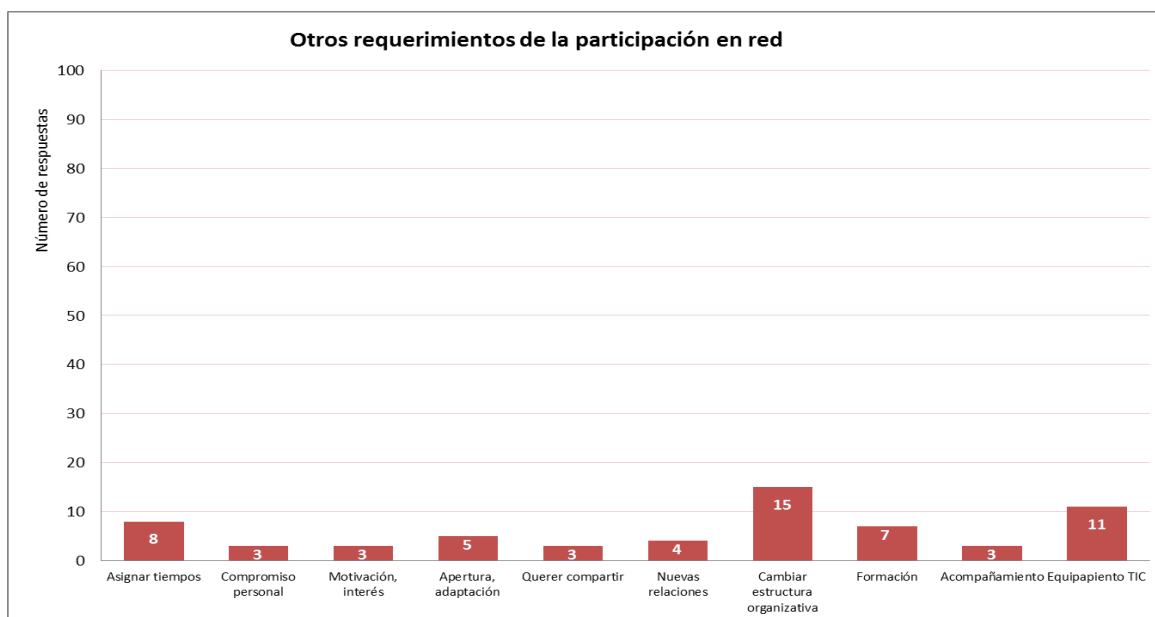


Gráfico 57: Otras exigencias de la participación en las redes.

Sub-eje 4.4: Estructura de las redes en las que participan.

P.22.1.- Explica la estructura organizativa de la red en que has participado:

En esta pregunta abierta, la gran mayoría, como veremos a continuación, apunta que básicamente la red está estructurada y cuenta con un “coordinador/director” y un número de “participantes”. Algunos indican que los miembros de la red pueden ser “indeterminados” o tener un “número fijo” y más bien “reducido”, “no muy numeroso”.

Mayoritariamente las aportaciones identifican tres papeles básicos en toda red (73 respuestas).

- Director, Gestor, Coordinador de la red.**
- Moderador.**
- Miembros** o participantes en la red.

También un grupo significativo unen los roles a y b, reduciendo así a dos, los papeles básicos (35 respuestas).

- Director, gestor, moderador.
- Participantes.

Algunos añaden **otros perfiles** como:

- “Comité organizador”.
- “Administrador de la red”, desde el punto de vista financiero y de los recursos.

- “Miembros de apoyo”, “miembros esporádicos” o “la participación ocasional de expertos”.
- “Comité técnico”, que facilite el “funcionamiento de la plataforma” o “el uso de los recursos a emplear” (material de laboratorio, etc.).
- “Secretario”.

Además, se señalan los siguientes **rasgos o características**:

- “Conviene **no partir de una estructura preestablecida**” y “permitir que cada red se configure libremente”, según “la temática de trabajo”, así, cada red generaría “una estructura particular”, “en razón de sus objetivos, de su misión/visión, etc.”.
- **La estructura** y organización de la red **debe ser “flexible”, “horizontal” y “proactiva”**.
- La flexibilidad **“permite su adaptabilidad”**.
- La horizontalidad permite “un **trabajo entre iguales**”, “entre pares”. Todos participan “en igualdad de condiciones a pesar de la diversidad”. “Todos los miembros tienen el mismo rango”.
- Que **“la estructura sea sencilla”**.
- Que “el **número de participantes sea suficiente** para asegurar la riqueza del intercambio, pero no tan grande que entorpezca el funcionamiento”.
- “Sería bueno **fijar el número de participantes**, por universidad, en la red”. Y que se contemplara “la posibilidad de un suplente”.
- “Los **objetivos deben estar claros**” y “fijar un plazo y un cronograma”.
- “Alguna **red amplia, se puede subdividir** en redes específicas”. Por ejemplo: la red sobre ciencias de los alimentos, se podría subdividir en: “microbiología de los alimentos”, “educación alimentaria”; “empaquetado, conservación y caducidad de los alimentos”, etc.
- “Si **la red es internacional**, puede haber subcoordinadores regionales”.
- También “los **nodos pueden organizarse por territorio** o por temática”.
- “Una **estructura plural** con una jerarquización que rotara”.
- “Que cuenten con **personas altamente capacitadas y abiertas**”.
- “Su estructura es fundamentalmente colaborativa”.
- “El responsable de la red, bajo la autoridad del rector”.

Algunas de las redes que ellos mismos señalan, ya sea porque las han creado o porque participan en ellas, son:

- Red de universidades de la región o país.
- Redes de investigación.
- Redes de Áreas de conocimiento o Facultades (Derecho, Educación, Turismo, etc.).

- Red de Centros de Postgrado y de escuelas de Negocio”.
- Red de Publicaciones.
- Red de Incubadoras de Empresas.
- Red de Investigación en Salud, en Ciencias de los Alimentos.
- Redes propias, lasalianas.
- Red de la AIUL.
- Red de Bibliotecas.
- Red de Rectores (de La Salle, de la localidad o región).
- Red ILMES (Rectores y Vicerrectores de Universidades La Salle de México).
- Red de Directores y profesores de Escuelas de Negocios de Filipinas.
- Asociación de Universidades Privadas de Minesota.
- Red de Educación a Distancia por Videoconferencia (universidades La Salle de México).
- Etc.

Sub-eje 4.5: Funcionamiento de las redes interuniversitarias: periodicidad de las reuniones, metodología que siguen, herramientas que emplean, acciones que realizan y resultados.

P.22.2.- Describe el funcionamiento de la red en la que participas o has participado:

Respecto al funcionamiento de la red en la que han participado o participan, se ofrecen algunos rasgos interesantes que se han agrupado en varias dimensiones, en función de algunos parámetros como: periodicidad, metodología, herramientas que emplean, acciones que realizan o resultados.

- **Periodicidad de las reuniones:**

No hay una pauta fija en cuanto a la periodicidad de las reuniones, interacciones en la red. Existe gran dispersión como podemos observar en el Gráfico 58. Podemos ver que son mucho menos los que se reúnen semanal o quincenalmente (21), que el resto (87), que lo hace mensualmente o más. Incluso, un número significativo lo hace semestral o anualmente (38).

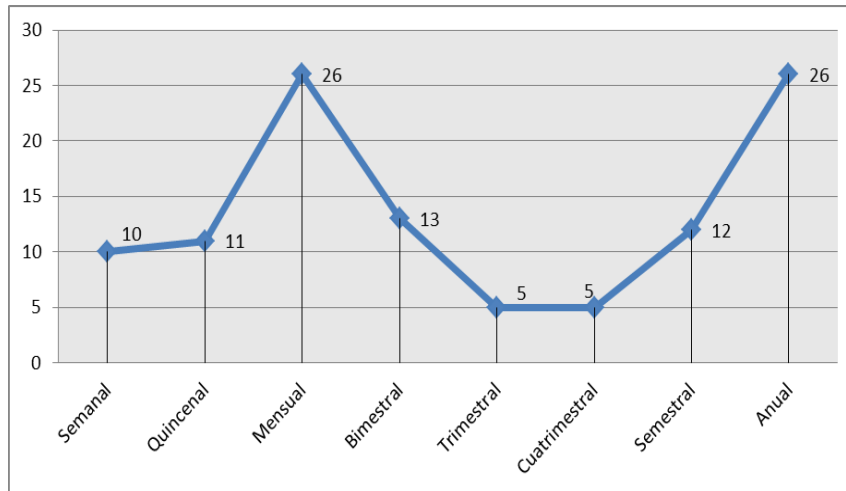


Gráfico 58: Periodicidad de las reuniones de las redes.

Algunos encuestados hablan de “reuniones esporádicas” (2) y de que “la red no fija el ritmo ni la periodicidad” de las reuniones o interacciones (5).

Se puede observar que los ritmos temporales de las reuniones o interacciones están muy distanciados, por lo que habría que concluir que no se da un trabajo eficaz en la red, sino que más bien ésta es más bien de carácter asociativa e informativa.

Con todo, existen también quienes afirman estar “en continua comunicación”. Y lo explican con la siguiente sistemática: “reuniones mensuales presenciales, comunicación virtual permanente y eventos para intercambiar información”.

- Respecto a la **metodología de trabajo en la red** explican lo siguiente:
 - La metodología empleada en la red es “diversa” y se adopta “de común acuerdo”.
 - “Se intercambian metodologías y formas de trabajo” y también “recursos y experiencias”.
 - Se realizan “discusiones en profundidad”.
 - En ocasiones “invitamos a expertos, nacionales o internacionales”.
 - “Tenemos reuniones formales periódicas” y “estamos en comunicación constante de manera no centralizada”, en “función de necesidades y acciones”.
 - “Se funciona a partir de la temática acordada y dentro del campo de conocimiento específico, con objetivos claros y comunes”.
- En relación con las **herramientas que emplean** para el trabajo en la red citan las siguientes:
 - Una “plataforma web” (2).
 - Mediante “correos electrónicos” (6).
 - Por “videoconferencia” (2).
 - Otras como: “blogs”, “foros”.

- En cuanto a las **acciones que realizan a través de la red**, señalan las siguientes:
 - “Intercambiar información, conocimientos”.
 - “Realizar debates”. “Compartir avances”.
 - “Trabajar entre pares”.
 - “Establecer protocolos y temáticas”.
 - “Intercambiar materiales, recursos”, “buenas prácticas”.
 - “Acordar vínculos con otras redes”.
 - “Evaluar periódicamente el funcionamiento y los logros alcanzados”.
 - “Compartir documentación y clasificarla”.
 - “Abordar proyectos interinstitucionales”, “realizar proyectos de cooperación”.
 - “Formar y capacitar a sus miembros” (2)
 - “Organizar eventos”.
- Con referencia a los **resultados del trabajo en red**, indican que:
 - Hay que “tomar decisiones” y “concluir”.
 - “Publicar artículos”, “publicar informes”.
 - Realizar “libros en coautoría”.
 - “Publicaciones conjuntas”.
 - “Desarrollar prototipos”.

Sub-eje 4.6: Financiamiento de las redes.

P.22.3.- La red cuenta con financiación y de qué tipo.

En lo que se refiere a la financiación del trabajo en red, es también muy variada y compleja, pues no existe una única vía de financiación, ya que se ramifica y llena de matices.

Básicamente, las aportaciones señalan las siguientes fuentes de financiación (Gráfico 59):

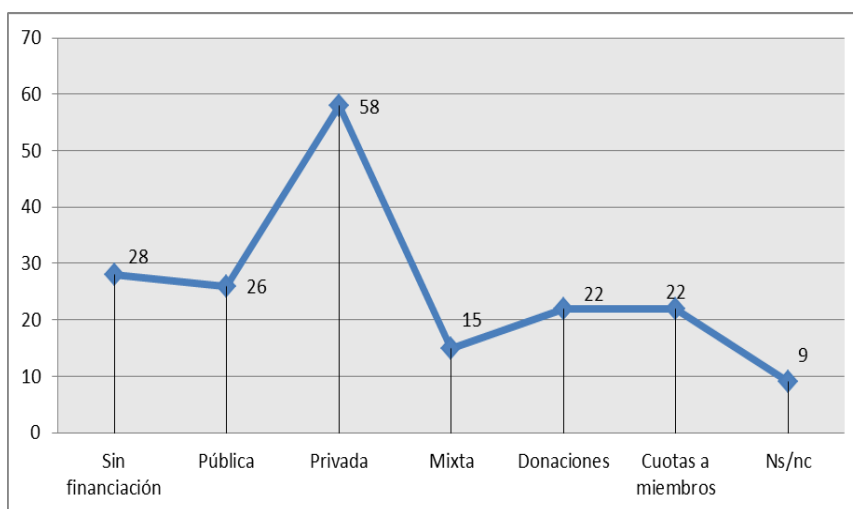


Gráfico 59: Financiación para el trabajo en red y su naturaleza.

Se aprecia así que las principales fuentes de financiación con que cuentan las redes son de iniciativa privada (58), donaciones (22), cuotas a miembros (22) y mediante fórmulas mixtas (pública y privada) (15). En ocasiones, las subvenciones no son fijas, sino ocasionales (4). También algunas cuentan con financiación pública (26). Un número algo significativo, indican que la red funciona sin financiación (28).

Muchos de los costes del trabajo en red son asumidos por las universidades miembros (7), o parte de ellos son costeados por la universidad que coordina o impulsa la red (6), más que en metálico, lo hacen aportando “los recursos humanos necesarios”; “alojando la plataforma web en el servidor de la universidad” y “dándole soporte técnico”; facilitando el acceso a “documentación”, “recursos propios”, “publicaciones”, etc. “Cada institución miembro, colabora según tamaño y según el proyecto en el que participa”. Otras fórmulas consisten en dar apoyo para sufragar determinados costes extraordinarios como: “asistencia a congresos”, “desplazamientos”, etc. Otros buscan recursos en ayudas de “filántropos” (ex-alumnos, amigos) o de “organismos internacionales” o de “gobiernos locales”, etc. Varios afirman que las redes deberían ser “autofinanciadas” (6) y otros que ojalá pudieran sostenerse en función de sus “logros”, “resultados” o de los “fondos derivados de sus acciones”. En todo caso, la “financiación debe garantizar la autonomía de la red” (3).

Sub-eje 4.7: Características básicas de las redes: reciprocidad, cooperación, horizontalidad y confianza.

P.23.- Valora las siguientes características de las redes:

Todas las características básicas de las redes son altamente valoradas. La que recibe una puntuación más baja que el resto, entre un 15% y un 20% menor, es la **horizontalidad** de la red. Esta baja horizontalidad de la red coincide con el escaso aplanamiento de la organización de la universidad, tal y como veíamos al analizar el grado de horizontalidad de las estructuras organizativas de la misma. En la pregunta 15.13, el 56,6% la puntuaba como baja o muy baja.

Lo que recibe una valoración más alta es la **confianza**, el 89,6% la valora como importante o muy importante para el trabajo en red y de ellos el 50,6% la considera muy importante. Esta alta valoración coincide con lo que vimos en la revisión teórica al respecto. Una gran cantidad de autores considera, la confianza como una pieza clave para que las redes se constituyan, trabajen con seguridad y de forma comprometida y lleguen a resultados exitosos. Sin ella, no es posible el trabajo en red o resultaría muy pobre, pues los miembros de la red se reservarían mucha información, interactuarían con un perfil bajo y se conformarían con objetivos muy generales y poco ambiciosos.

También puntúan muy alto la **colaboración** (89,9%) y la reciprocidad (85,3%). Ambas características son, así mismo, muy importantes para abordar el trabajo en red. Se ha de partir de un espíritu y una competencia de colaboración.

Ha de existir, como ya se ha expuesto en términos teóricos, **reciprocidad** aunque no se dé en todas las redes por igual y se pueda obtener reciprocidad de forma complementaria. Así, habrá redes en las que se aporte más de lo que se recibe y redes en las que se reciba más de lo que se aporta.

Los resultados obtenidos para estas características, se presentan en el Gráfico 60.

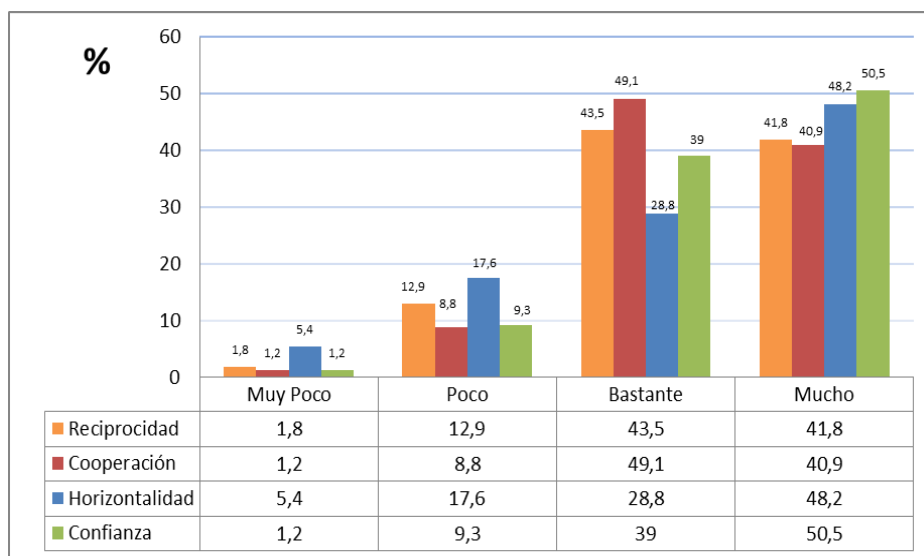


Gráfico 60: Valoración de las cuatro características básicas del trabajo en red.

Analizando **los datos en función de las personas**, la valoración de las características básicas de las redes valida lo dicho anteriormente, pero es de destacar lo siguiente (Gráfico 61):

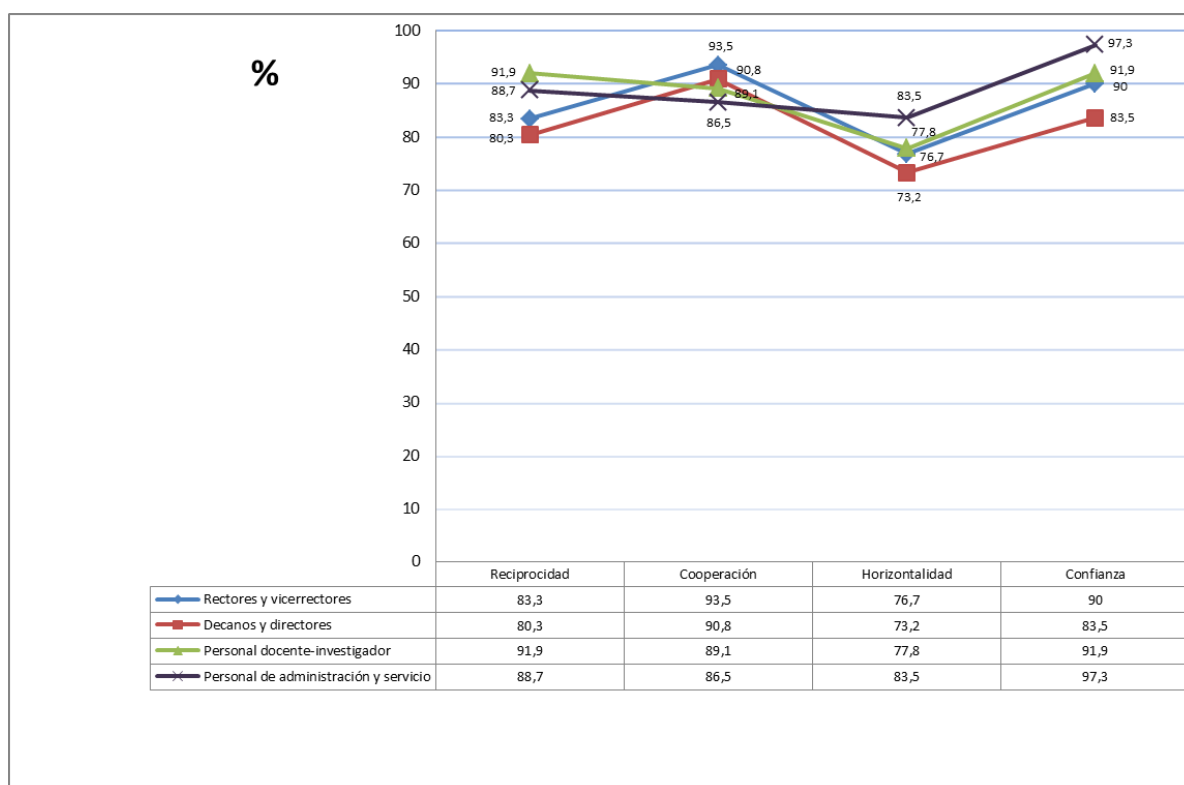


Gráfico 61: Valoración de las características básicas del trabajo en red, según los grupos.

- En la característica de la **horizontalidad** es donde las valoraciones son más bajas y coincidentes. Apenas fluctúan entre el 1% y el 6% de la media; la más baja, uniendo los porcentajes de “bastante” y “mucho”, es la del grupo D (74,3%) y la más alta la del PAS (83,7%).
- Con respecto a la **confianza**, sumando bastante y mucho, el PAS (97,3%) da la máxima valoración y el D (83,5%) la mínima. Los grupos R y PDI coinciden en torno al 90%.
- En la característica de **cooperación** entre los miembros de la red, la máxima valoración en los mismos baremos la da el grupo R (93,5%) y la mínima el grupo PAS (86,5%). Vemos que también son muy coincidentes.
- Y en la **reciprocidad**, en el dar y recibir, la valoración más alta de esta característica se da en el grupo PDI y la más baja el grupo D (80,3%).

Se observa que las cuatro características están altamente valoradas. Que la horizontalidad la sitúan en la posición más baja. Es necesario equilibrar la misma, pues las relaciones y el trabajo en red se produce y avanza entre iguales. Así mismo ha que reconocer que se dan pocas fluctuaciones o dispersiones en lo que opinan los diferentes grupos. Con todo, en las que se da

cierta dispersión, que no supera el 15%, es en la confianza; le siguen la reciprocidad y la horizontalidad con una fluctuación del 10% y donde se da más convergencia es en la cooperación.

Sub-eje 4.8: Análisis del tamaño de las redes.

P.24.- Tamaño de las redes / Amplitud de las mismas. Grado de implicación.

P.24.1.- Número de personas que participan en las redes.

Dentro del apartado en el que se pide que se apliquen las preguntas a una red que conocen o en la que participan y si ése no fuera el caso, que apliquen la pregunta a lo que ellos consideran debería ser el funcionamiento normal de una red, se ha preguntado por el número de personas que participan en dicha red (real o imaginaria).

Se puede observar que el tamaño de las redes es grande, más de la mitad de los encuestados señalan que están constituidas por más de veinticinco personas; entre cincuenta y cien, 26 respuestas; entre cien y mil, 31 respuestas y más de mil, 15 respuestas (Gráfico 62).

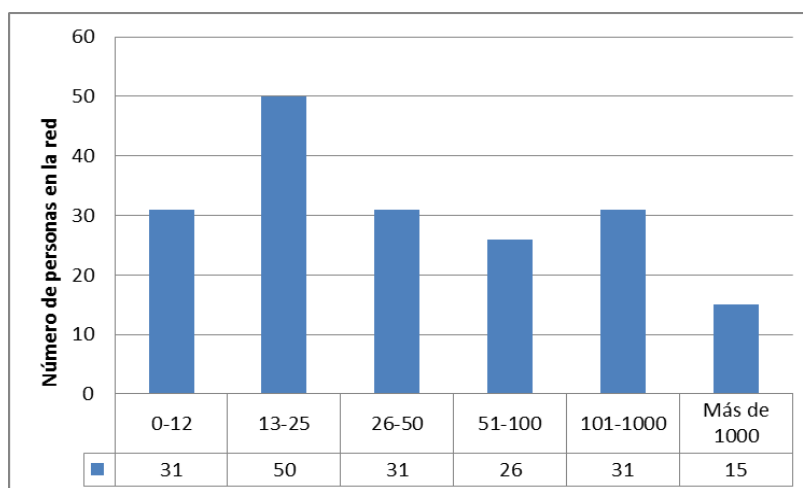


Gráfico 62: Número de personas participantes en una red.

El tamaño es una característica básica de la red y atendiendo al mismo se perseguirán y alcanzarán unos objetivos u otros. En función de ellos habrá que definir el número máximo y mínimo de sus miembros.

Si la red persigue intercambiar información, incluso compartir buenas prácticas y experiencias, el número puede ser grande. En ellas existirá poca interacción entre sus miembros.

Si los miembros de la red quieren formarse, transferirse el conocimiento de cada uno a sus respectivas universidades (departamentos, equipos de investigación, etc.), el tamaño de la red ha de ser menor, entre 6 y 12 o entre 10 y 20 miembros aproximadamente. Eso facilita el conocimiento mutuo y el trazar los objetivos conjunta y consensuadamente, establecer la dinámica y procesos que se quieren seguir, las herramientas que se van a emplear. Las interacciones serán frecuentes, ágiles y rápidas y todos participarán activamente, se logrará mayor compromiso y confianza, etc. Con todo, autores como Tapscott y Williams (2007 y 2011)

nos hablan de “colaboración masiva” cuando ante un determinado problema, se lanza a una red social muy amplia para que participe un alto número de personas o equipos en la búsqueda de la mejor solución, pudiendo ser miles los participantes.

Si la red creciera, se puede subdividir en otras redes más especializadas, siguiendo diferentes criterios: geográficos, temáticos, mixtos o plurales, etc. dando así lugar a una red de redes.

P.24.2.- Número de instituciones presentes en las redes.

El número de instituciones universitarias presentes en las redes es menor que el número de personas. Suele ser bastante habitual que en una misma red, participen dos o más personas por universidad (Gráfico 63).

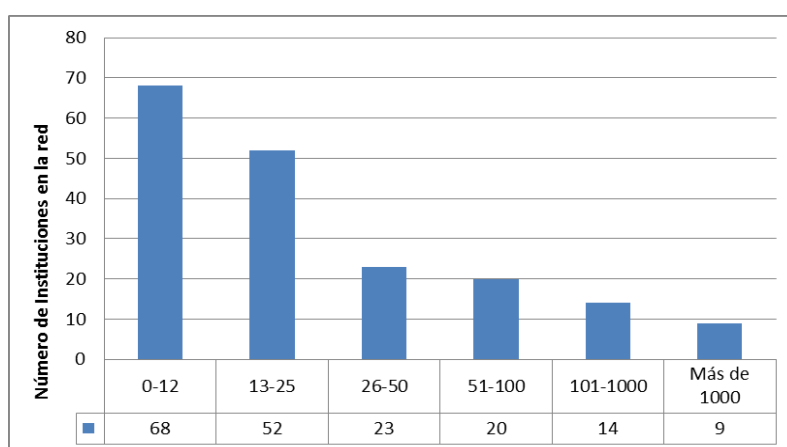


Gráfico 63: Número de instituciones participantes en una red.

Según los datos analizados en la gráfica anterior, vemos que el número de instituciones de ES en la red es menor que el número de personas. Esto es normal.

El hecho de que de una misma universidad (departamento, equipo, etc.) participen varias personas facilita la participación y el trabajo de la red, así como los procesos de dar información o compartir conocimiento o, también recibirlo, para luego transferirlo a la universidad de origen, de modo que ésta lo adquiera y use. La presencia de varios sujetos de misma universidad en una red debe ser una actuación coordinada y al unísono.

Sub-eje 4.9: Tipo de redes.

P.25.- Tipo de red.

Las redes en las que participan las universidades de la AIUL son más homogéneas (74,5%) que heterogéneas (66%), con una diferencia de casi un 10% (Gráfico 64).

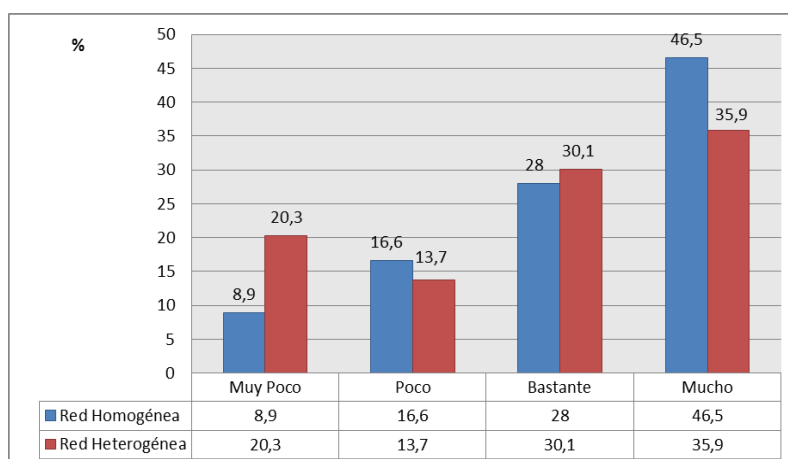


Gráfico 64: Tipos de red: homogénea y heterogénea.

Ello indica que suelen agruparse para compartir una misma área temática, en torno a un mismo centro de interés, en una misma zona geográfica, etc.

Al estudiar **los datos según los miembros** de las universidades, casi todas las respuestas son muy coincidentes, aunque hay ligeros matices:

- En cuanto a que las redes son **homogéneas**, todos los grupos dan un alto porcentaje, alrededor del 80%, sumando las valoraciones de “bastante” y “mucho”, y es el D el que da la mínima valoración con un 66,5%.
- Y respecto a si son redes **heterogéneas** hay gran afinidad en la respuestas, casi todos giran en torno al 64%, fluctuando en menos del 3%.

Sub-eje 4.10: Herramientas que emplean en el trabajo en red: plataforma virtual, recursos sincrónicos y diacrónicos.

P.26.- Herramientas que emplean (Plataforma virtual, recursos sincrónicos o diacrónicos).

Las herramientas que más frecuentemente se emplean para el trabajo en red son las de tipo diacrónico en un 59,6% y la menos utilizada es la plataforma virtual, siendo un 42,2% los que la usan (Gráfico 65).

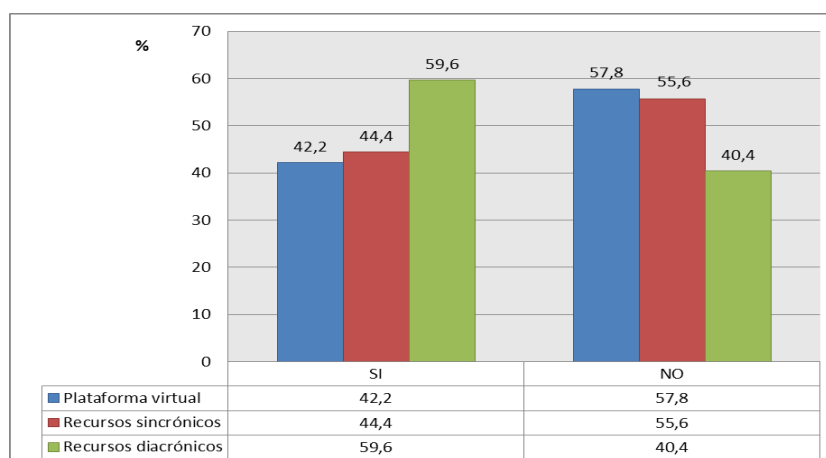


Gráfico 65: Herramientas que emplean.

Si se relaciona el uso de elementos sincrónicos con la baja utilización de una plataforma virtual y se compara a su vez con la alta presencialidad que se da en las reuniones de las redes, se ve que existe una correlación clara en las herramientas más usadas que requieren coincidir en un tiempo y en un mismo espacio.

Al analizar **los datos según las personas**, las valoraciones dadas al empleo de las diferentes herramientas son muy convergentes, fluctuando en algún caso en menos del 5%.

Sub-eje 4.11: Modalidades de participación en las redes: presencial, semipresencial y virtual.

P.27.- ¿Cuál es la modalidad de participación en la red? (Presencial, virtual, semipresencial).

La modalidad que más abunda es la semipresencial (48,4%) que combina lo virtual con determinadas reuniones presenciales, con una periodicidad muy variada. Se da un porcentaje significativo de trabajo en red en modalidad presencial (31,1%) y también en la modalidad virtual (32,2%). Estos datos se muestran en el Gráfico 66.

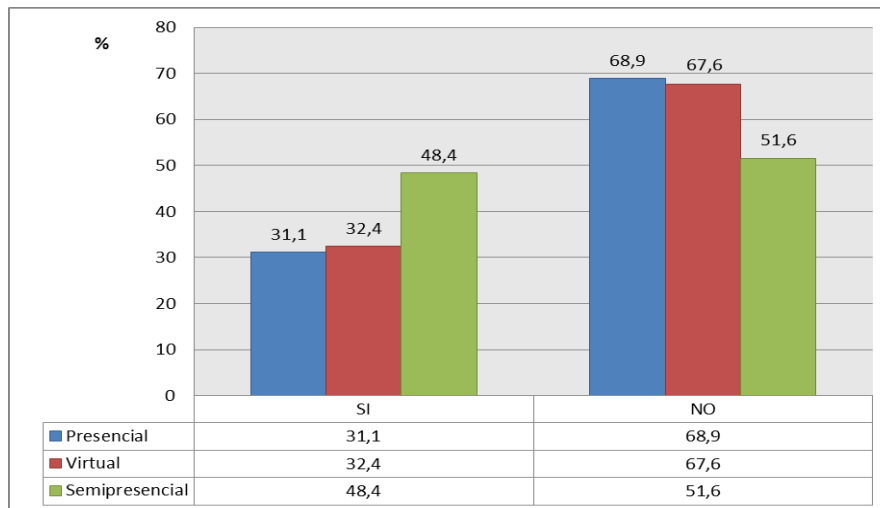


Gráfico 66: Modalidad de participación.

Al estudiar **los datos en función de los grupos**, se obtienen los siguientes resultados (Gráfico 67).

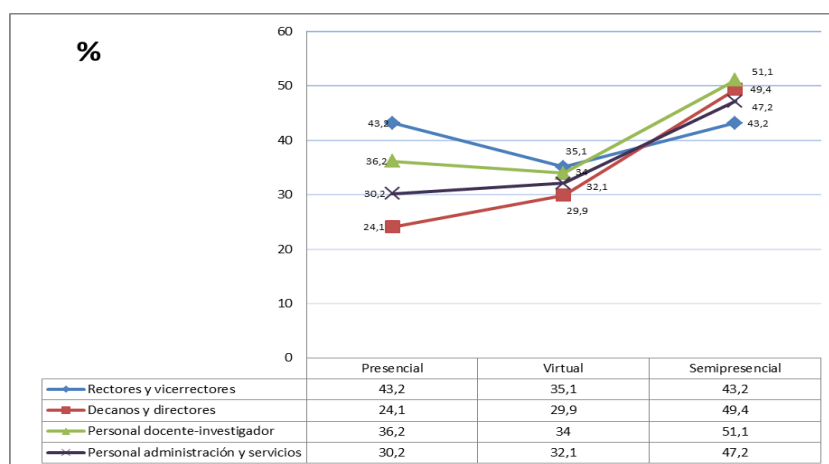


Gráfico 67: Modalidades de participación en las redes, según los diferentes grupos.

- La máxima valoración la dan todos los grupos a la participación en **formato semipresencial**. Los que eligen en mayor proporción la semipresencialidad son los miembros del grupo PDI (51,1%), le sigue muy cerca el D (49,4%) y casi igual el PAS (47,2%). Los que se distancian ligeramente son los del grupo R (43,2%).
- Los que **más valoran y usan el formato presencial** son los del grupo R (43,2%) y los que menos son los del grupo D (24,1%). No deja de sorprender que estos directivos medios puntúen tan bajo y lo hagan también en el formato virtual (29,9%) y casi también en el formato semipresencial. Ya vimos en la pregunta 21, que ellos tenían poca experiencia y baja participación en redes. Es llamativo, porque estos directivos, en función de su cargo, deberían participar más activamente en redes y usar los diferentes formatos.
- Los del grupo PDI (34%), valoran más bajo su **participación en redes virtuales**, igualmente el grupo R (35,1%); y
- Por último, el PAS (30,2%), lo que más bajo valora, es su participación presencial.

Sub-eje 4.12: Periodicidad de las reuniones en el trabajo en las redes.

P.27.4.- Periodicidad de las reuniones presenciales o de las interacciones virtuales.

Las “reuniones presenciales tienden a disminuir” (7) y cada vez son más frecuentes las “interacciones virtuales”, aunque siguen existiendo en muchas redes las reuniones presenciales.

Según se puede observar en los datos, casi la mitad tienen reuniones o interacciones al mes o menos, o bien cada dos meses o más. Es de destacar que:

- Tienen reuniones muy frecuentes, cada quincena o menos: 39, al sumar las reuniones diaria (3), semanal (20) y quincenal (16).
- Tienen reuniones con una frecuencia media-baja, cada mes, bimestral o trimestral: 44, al sumar las reuniones mensuales (29), bimestrales (6) y trimestrales (9).

- Tienen reuniones muy esporádicas, cada cuatrimestre o más: 50, al sumar las reuniones cuatrimestrales (3), semestrales (22), anuales (23) y bianuales (2) (Gráfico 68).

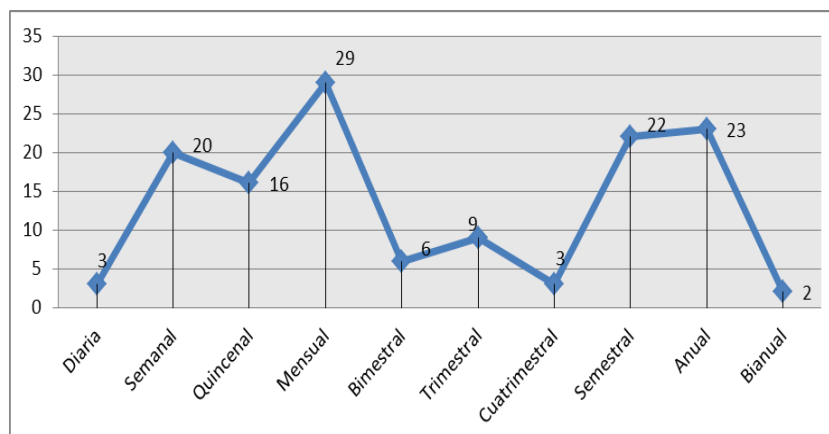


Gráfico 68: Periodicidad de las reuniones presenciales o de las interacciones virtuales.

Sub-eje 4.13: Finalidad que persiguen con el trabajo en red.

P.28.- ¿Cuál es la finalidad de la red?

Tal y como se puede apreciar en el Gráfico 69, la finalidad de las redes más valorada es la de compartir experiencias y buenas prácticas (91,7%); en segundo lugar, la de formarse y actualizarse (83,4%); en tercer lugar, la de transferir conocimientos (81,6%) en la doble dirección del dar y recibir para así enriquecerse mutuamente; en cuarto lugar, la finalidad informativa (80,5%) para estar al día, intercambiar información relevante y actualizada; y en quinto y último lugar, para generar conocimiento (77,9%) que aunque aparece con una valoración alta, tiene una diferencia del 14% respecto a la finalidad más valorada.

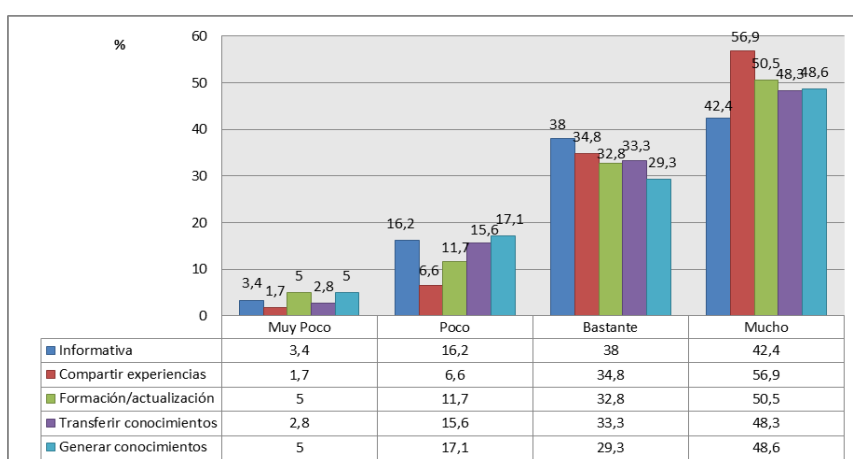


Gráfico 69: Valoración de las distintas finalidades del trabajo en red.

La generación de conocimiento en la red es un ejercicio más complejo y requiere una mayor estructuración de la misma y un trabajo más continuado, intenso y comprometido para generar juntos nuevo conocimiento.

Al analizar **los diferentes colectivos** estudiados en la universidad y observar la finalidad de la red desde cada uno de ellos, se puede apreciar lo siguiente (Gráfico 70) (se han agrupado los porcentajes de “bastante” y “mucho”, como se ha hecho en cuestiones anteriores):

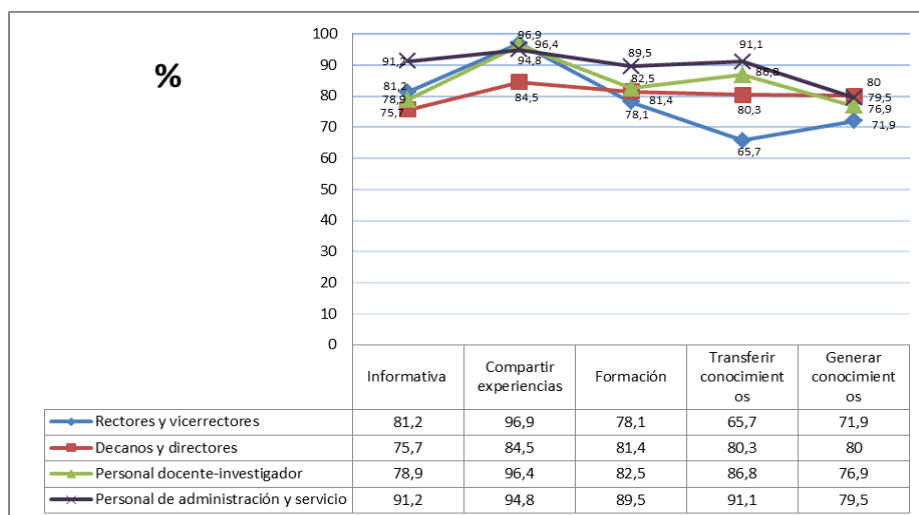


Gráfico 70: Valoración de las distintas finalidades del trabajo en red, según los diferentes colectivos.

- Todos conceden un porcentaje alto a la finalidad de “compartir experiencias y buenas prácticas”, superando el 94,8% (PAS), el PDI 96,4% y el R 96,9%, que le otorga la valoración más alta, respecto a los demás grupos; el que baja ligeramente, pero lo pone también en primer lugar es el grupo D con un 84,5%.
- En las otras finalidades no hay acuerdo unánime y cada uno las sitúa en diferentes posiciones.
- La puntuación más alta de la “finalidad informativa” es la da del PAS con un 91,2% y la más baja la del D, con un 75,7%.
- Respecto a la “finalidad de formación y actualización a través del trabajo en red”, la máxima puntuación la da el PAS (89,5%) y la más baja el grupo R (78,1%).
- En cuanto a la de “transferir conocimientos”, la más alta la da el PAS igualmente con un 91,1% y la más baja el R (65,7%).
- Y la de “generar conocimiento”, la más alta corresponde al PAS (79,5%) y la más baja al R (71,9%).
- Si aislaamos la puntuación de “mucho” o “muy alto”, la finalidad en la que se aprecia una mayor diferencia entre los grupos es la de “transferir conocimiento” siendo el PDI el que la valora con un 57,9%, frente al PAS, que le da 39,5%. Los otros grupos R (43,8%) y D (49,3%) se sitúan en una franja intermedia.

Sub-eje 4.14: Participación individual o institucional.**P.29.- ¿La participación es a título individual o en representación de la universidad?**

A la vista de los resultados obtenidos se puede afirmar que las universidades La Salle tienen un gran camino recorrido y propicio para un adecuado y fecundo trabajo en red. El 82,2% percibe que su participación en la red debe ser en nombre y representación de la universidad, facultad, departamento o equipo y no se debe limitar a una mera participación y enriquecimiento individual (Gráfico 71).

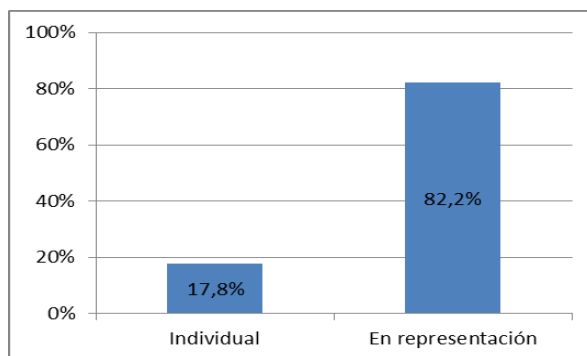


Gráfico 71: Naturaleza de la participación en las redes universitarias.

La participación en la red debe resultar beneficiosa para todos, tanto para las personas de la universidad que participan en ella, como para la propia universidad así como para sus destinatarios (los estudiantes o la sociedad).

Al segmentar **los datos según las personas**, se da una gran coincidencia en todos los grupos, al valorar alto el que la participación en las redes se realiza a título representativo. Con todo, podemos encontrar algunos matices:

- El 93,5% del grupo D así lo señala, dando la máxima valoración. Al contrario, la mínima la da el grupo PDI con un 67,6%. El grupo PDI considera en un 25,9% menos que los altos directivos de la universidad (grupo R) que la participación se realiza en representación de la institución universitaria. Las expectativas de unos y de otros, al participar en las redes, divergen en esa proporcionalidad. En el grupo R esperan que dicha participación beneficie e impulse a la universidad, mientras que el PDI, considera que es más bien enriquecimiento personal, en la proporcionalidad señalada.

Sub-eje 4.15: Grado de valoración de lo que aportan, reciben y aplican del trabajo en las redes.**P.30.- ¿Qué importancia das a lo que se aporta a la red, o lo que se recibe o al uso que se hace de lo recibido de ella?**

Veamos ahora la importancia que dan a lo que aportan o recibe de las redes, así como al uso que hacen de lo recibido. Es éste un punto crítico para valorar el trabajo en red y los beneficios que éste aporta a las universidades, además de a sus miembros.

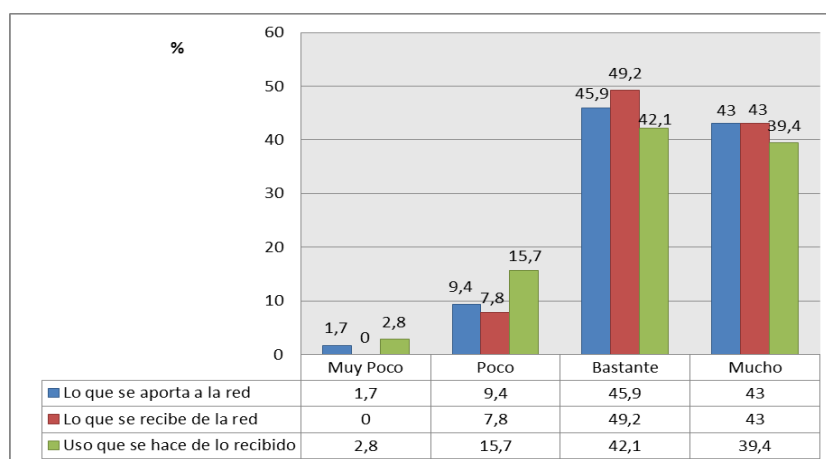


Gráfico 72: Valoración de lo que se aporta, recibe o usa de la red.

Aunque las puntuaciones obtenidas son muy altas en los tres parámetros (Gráfico 73), ya que la gran mayoría concede una gran importancia al trabajo en red, se observan unos ligeros matices. Uniendo las valoraciones “bastante” y “mucho”, obtenemos la siguiente Gráfico 73:

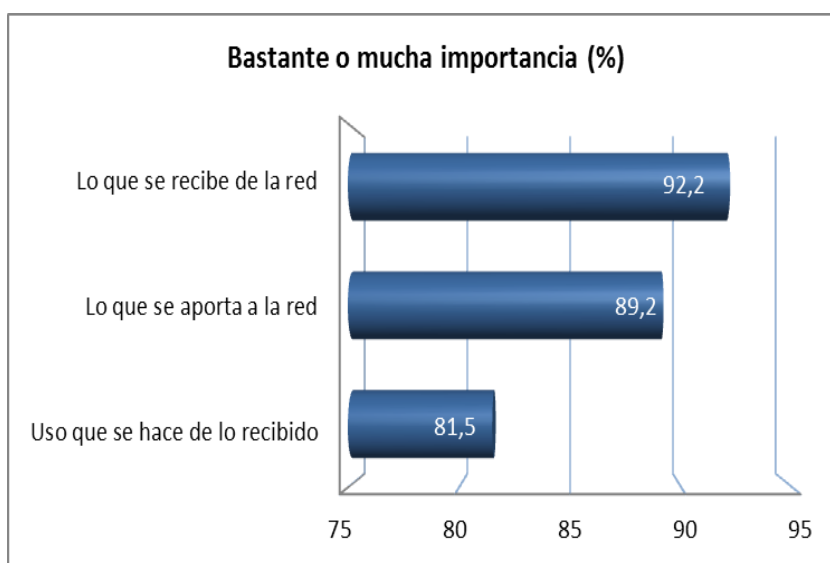


Gráfico 73: Uniendo las valoraciones más altas de lo que se aporta, recibe o usa de la red.

Lo que más se valora es lo que se recibe de la red y muy cerca lo que se aporta a ella. Con un 11% menos se registra el uso que se hace de lo recibido en la red.

El que se conceda importancia no quiere decir que esto sea aún una realidad, sino más bien un deseo que debe operativizarse y asumirse adecuadamente, para que sea eficaz y real (Gráfico 74).

Pasemos a ver **los resultados según las personas**. Se mantiene lo señalado anteriormente. Lo que más valoran es lo que reciben y lo que menos, el uso que se hace de lo recibido.

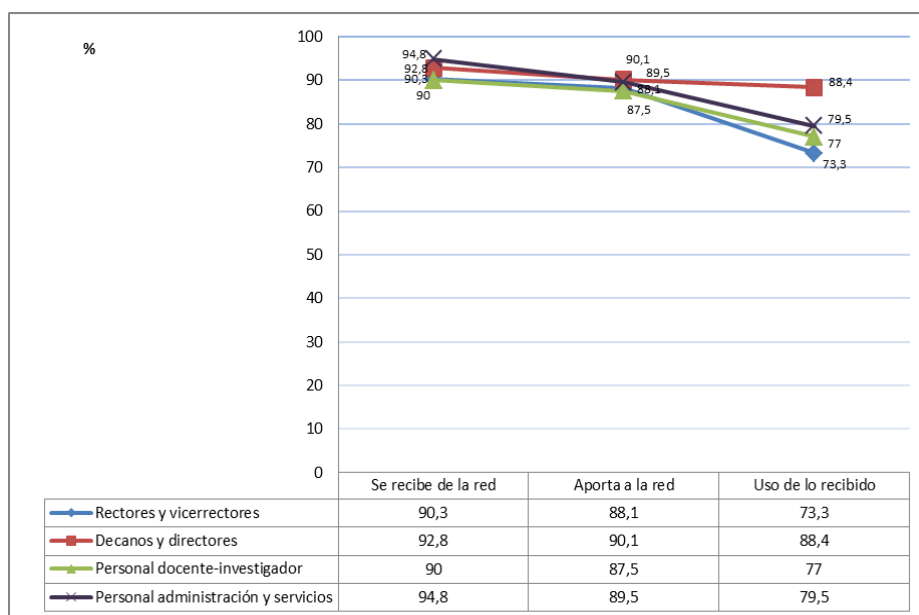


Gráfico 74: Valoración de lo que se aporta, recibe o usa de la red, según los diferentes miembros de la universidad.

Con todo, a pesar de la alta coincidencia, se señalan los siguientes aspectos:

- Existe prácticamente unanimidad en la valoración “alta” y “muy alta” de “lo que se recibe de la red”. La máxima valoración la da el grupo PAS con un 94,8% y la menor el PDI con un 90%.
- En “el uso”, el máximo porcentaje lo da el grupo D con un 88,4%, con un alto o muy alto uso; y el mínimo, el grupo R con un 73,3%, dándose una diferencia del 15% menos entre la percepción de los directivos medios y la de la alta dirección de la universidad.
- Y respecto a “lo que se aporta a la red”, los grupos R, D y PAS coinciden en casi 89,5% de valoración alta o muy alta y ligeramente menor lo percibe el PDI, que valora lo aportado a la red en un 87,5%.

P.31.- Ejemplos de actividades habituales o extraordinarias de la red en que participas.

En esta pregunta abierta, se señalan las principales actividades que se vienen realizando actualmente en las redes en las que participan los encuestados. Dichas actividades, se agrupan y clasifican de la siguiente forma, el Gráfico 75 muestra algunos ejemplos de participación:

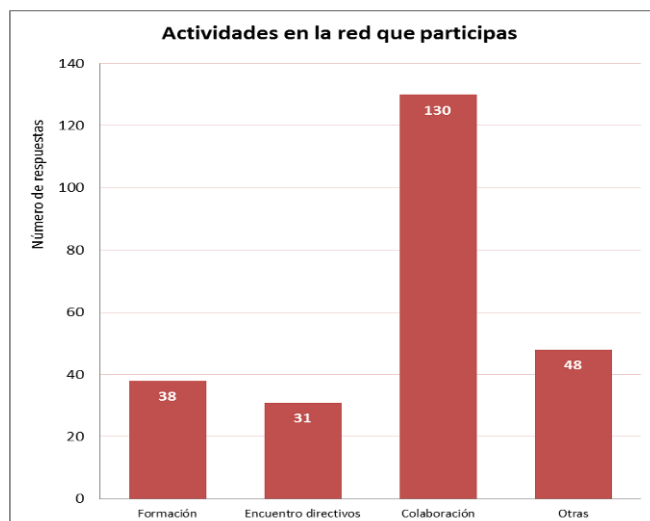


Gráfico 75: Actividades de la red en la que participan.

a. **Formación (38):**

- “Proyectos de formación continua”(18).
- “Seminarios de capacitación” (5).
- “Cursos virtuales”, “materias en línea”(8).
- “Celebración de congresos virtuales” (7).

b. **Encuentros de directivos** de las universidades (31):

- Reuniones de rectores y directores de escuelas o centros universitarios (8).
- Reuniones de vicerrectores, decanos, directores de departamentos (12).
- “Promover nuevas políticas educativas”, “resolver conflictos”, “establecer criterios”(4).
- “Realizar foros de directivos”, “mantener reuniones periódicas” (7).

c. **Colaboración (130).** Además de ver su resultado global en el Gráfico 75, podemos analizar con más detalle, en el Gráfico 76, las principales actividades en las que se evidencia dicha colaboración y el peso que tienen.

- Realizar “proyectos de investigación conjuntos” (22).
- Realizar “trabajos colaborativos sobre un tema” (14), “talleres” (5).
- “Socializar, compartir, intercambiar la información” (14).
- “Compartir, transferir conocimiento” (12).
- Compartir “buenas prácticas” (14), “recursos” (6).
- Compartir “bases de datos” (6) para investigaciones, etc.

- “Intercambio, movilidad de alumnos y de profesores” (7).
- “Gestionar proyectos conjuntos” (6), “planificar acciones conjuntas” (6).
- Realizar “paneles de discusión”, “foros”, “revisar informes” (18).

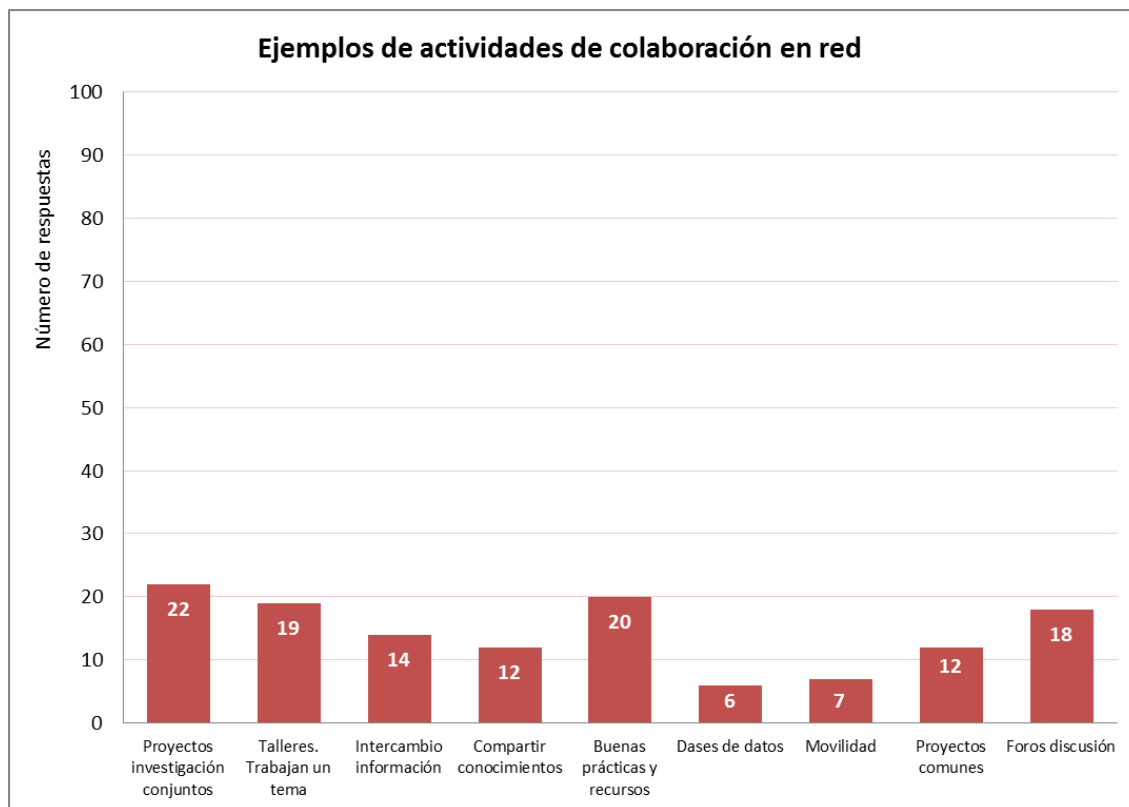


Gráfico 76: Ejemplos de actividades de participación en red.

d. **Otras acciones** (48), que se exponen en el Gráfico 77, son:

- “Publicaciones conjuntas” (22) ya sean documentos, informes, artículos, libros/...
- “Organizar eventos” (9).
- Realizar “conferencias”, “congresos”, interinstitucionales (8).
- “Compartir bibliotecas” (6).
- “Reglamento de ética de la red” (2).
- “Aumentar conocimiento mutuo”.

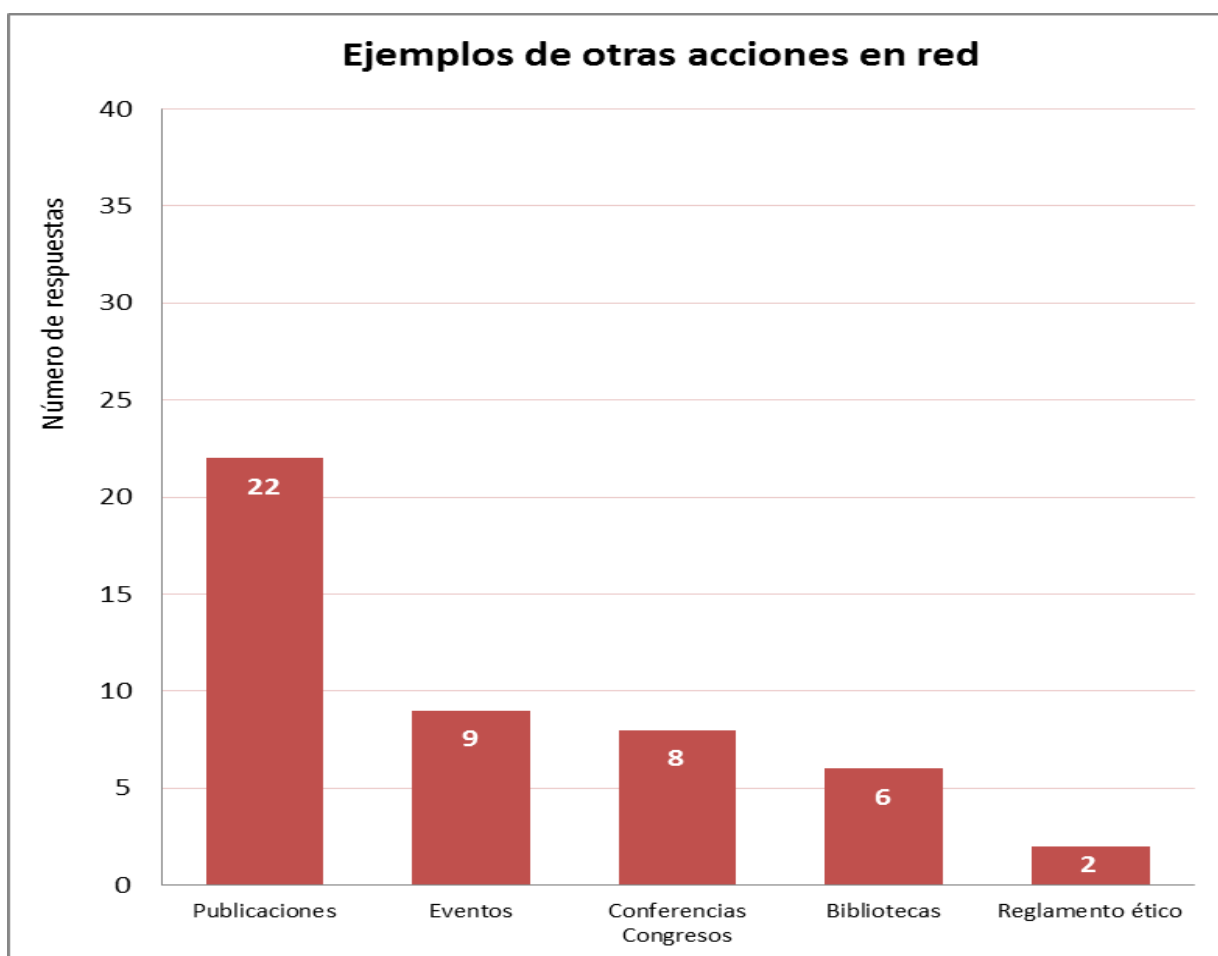


Gráfico 77: Otras acciones en red.

7.4.3 Resultados obtenidos de la DOCUMENTACIÓN ESCRITA, oficial y pública, de las universidades

DE.4. ¿En qué redes participan, qué grado de implicación conllevan y cómo funcionan estas redes interorganizativas o interuniversitarias?

Los documentos analizados muestran un creciente interés en que las universidades se asocien y colaboren con otras estableciendo alianzas más o menos formales. Se trata más de una declaración de principios y de apuntar por dónde se debe avanzar, más que de una realidad consolidada. Algunas tendencias o realidades detectadas se muestran en la Gráfico 78.

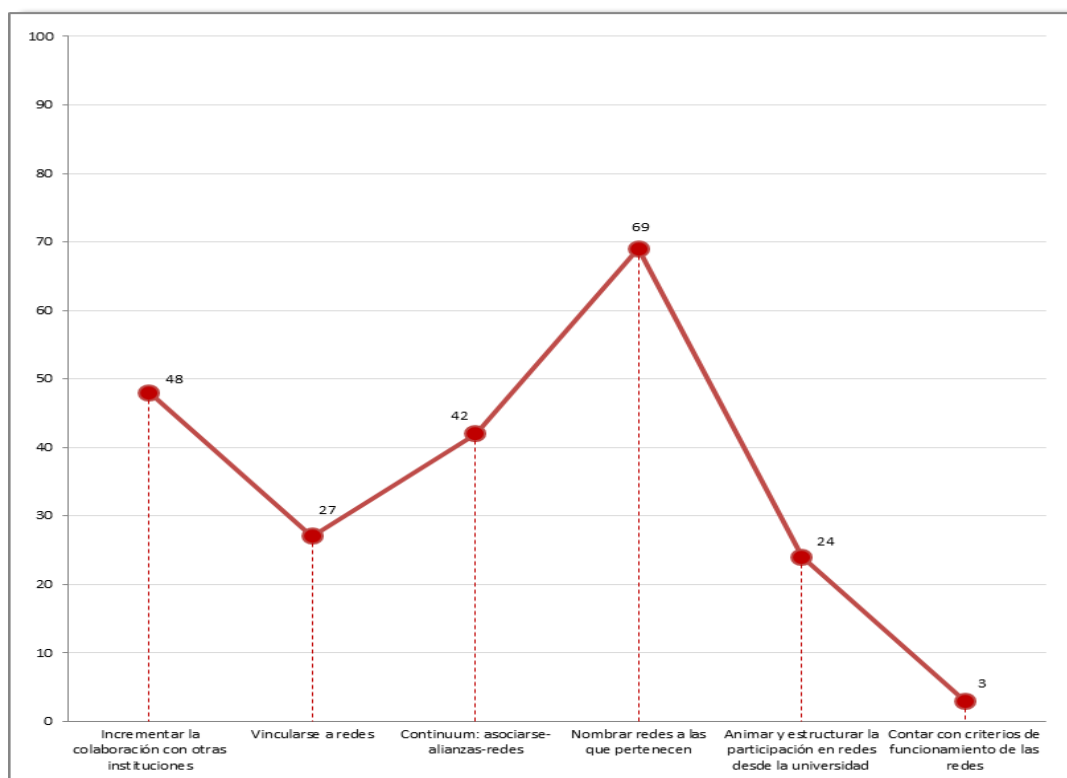


Gráfico 78: Participación, estructuración y funcionamiento de las redes.

Sub-eje 4.1: Valoración, importancia y extensión de la participación en redes de las universidades de la AIUL y **sub-eje 4.3:** Requerimientos que exige la participación en redes.

En torno al 48% expresa en sus documentos que se debe incrementar la presencia en otras organizaciones, colaborar con otras instituciones superiores o asociarse a ellas. El 27% indica que se han de vincular a redes, con otras universidades nacionales e internacionales. El 42% señala el siguiente continuum: asociarse, establecer alianzas y participar en redes. En ese porcentaje, las universidades tratan de asociarse con otras y de formalizar su relación a través de convenios parciales o globales, es decir, convenios con un departamento para una determinada acción o producto, o bien convenios entre las universidades a los que se les van añadiendo anexos. Igualmente se detecta una tendencia creciente por participar en redes.

Un 69% nombra en su documentación oficial algunas de las redes en las que está presente, participa o trabaja. En su enumeración se pueden diferenciar fácilmente las redes a las que pertenece la universidad y las redes a las que se incorporan una facultad, departamento, equipo o persona de la universidad.

Sub-eje 4.4: Estructura de las redes en las que participan; **sub-eje 4.5:** Funcionamiento de las redes interuniversitarias y **sub-eje 4.6:** Financiamiento de las redes.

En un 24% se anima y estructura la participación en redes académicas y científicas. Poco o nada nos muestran las universidades lasalianas del funcionamiento real de estas redes; de su contribución a las mismas; de cómo articulan la colaboración en ellas, qué dan, qué reciben y qué uso hacen de lo recibido en el seno de la universidad; ni cómo estructuran esta

participación para motivar, coordinar, formar y analizar la participación y el trabajo en estas redes interinstitucionales con el apoyo de las TIC. Pero sólo una de las universidades⁷²⁵, en su Plan de Desarrollo Institucional para el período 2011-2015, nos aporta un par de acciones interesantes y concretas, con altas dosis de realismo, de indicadores alcanzables:

- Establece como meta para el curso 2014-2015: “La participación activa de todos los docentes-investigadores en redes nacionales e internacionales, para el fortalecimiento de las relaciones con otros investigadores”.
- Asigna incluso recursos económicos para la participación en redes, en dicho plan, (15.000.000 de pesos colombianos, unos 6.500 €).

7.5 QUINTO EJE ANALÍTICO:

Si nos adentramos en la organización en red y en las redes interorganizativas, conseguiremos que la propia universidad gestione y cree conocimiento organizativo.

En este eje no se tienen resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los directivos de diversas universidades, dado que cuando éstas se llevaron acabo las universidades de la AIUL aún no se habían adentrado en la gestión del conocimiento y, por tanto, no lo aplicaban para lograr un mayor conocimiento organizativo y mejorar así la gobernanza de la universidad.

A continuación se presentan los resultados de los ítems estudiados tanto en el cuestionario como en la documentación escrita:

- a) Preguntas del cuestionario: preguntas cerradas o cuantitativas y las preguntas abiertas o cualitativas.**
- b) Documentación escrita.**

7.5.1 Resultados obtenidos en el CUESTIONARIO:

Sub-eje 5.1: Las universidades generan conocimiento sobre gestión universitaria.

P.32.1.- La universidad produce nuevos conocimientos sobre la gestión universitaria

Tal y como podemos ver en el Gráfico 79, en ella observamos que el 43,9% reconoce que es “poco” o “muy poco” el conocimiento organizativo que la universidad produce. Sólo un 16,4% señala que es muy alto, lo que indica que hay un grupo de universidades o equipos universitarios que se toman muy en serio el desarrollo organizativo, la evolución y puesta al día de su gestión.

⁷²⁵ En concreto, la Universidad La Salle de Caldas, Medellín, Colombia.

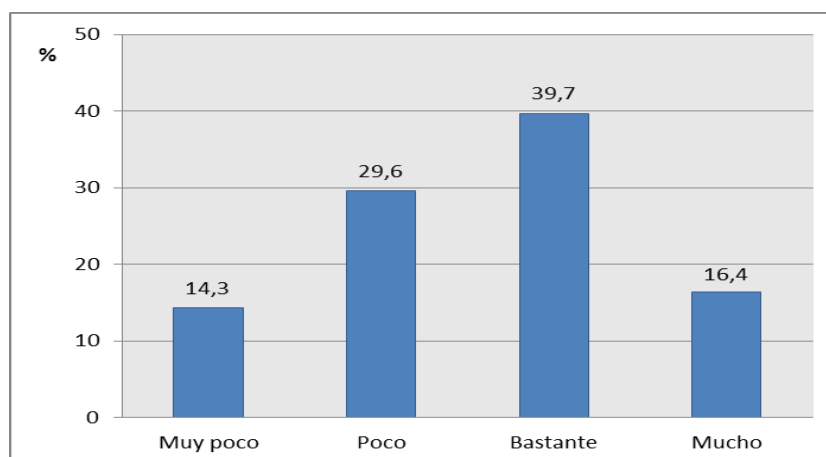


Gráfico 79: Nuevo conocimiento producido por la universidad sobre la gestión universitaria.

Si comparamos las respuestas atendiendo a los distintos sectores universitarios contemplados, se observan algunas diferencias. Primero hay que decir que en la valoración “muy alta” hay casi unanimidad y es de 16,4% la puntuación que dan a que la universidad produce nuevos conocimientos sobre la gestión universitaria. Se dispersa más al analizar la valoración “alta”, en la que el grupo R da un 50% y el grupo PDI da sólo un 26,32%, algo más del 20% de diferencia. También muy cerca del R está en esta ocasión el grupo PAS, con un 45,5% de valoración “alta” en este apartado.

En el Gráfico 80 podemos ver qué valoraciones dan al sumar los porcentajes de “alta” y “muy alta”, siendo los del grupo R los que consideran que se produce más conocimiento sobre gestión universitaria y los que menos, los del grupo PDI, con casi un 21% menos de valoración.

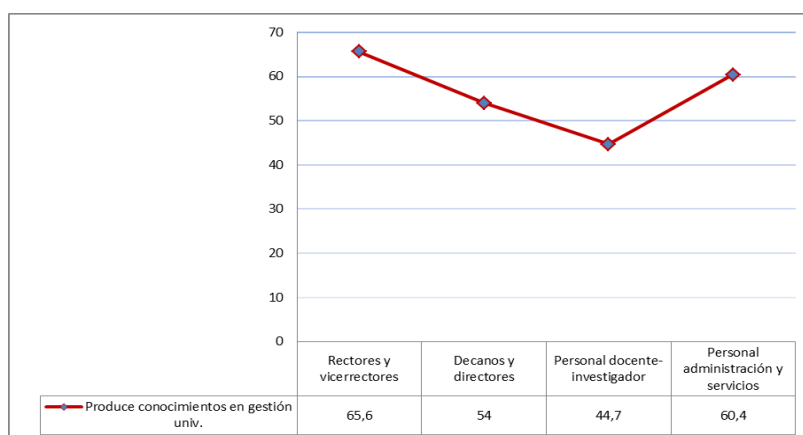


Gráfico 80: Valoración del nuevo conocimiento que la universidad produce sobre gestión universitaria, según los grupos.

Al ver estos datos y analizarlos, podemos considerar que el grupo de la alta dirección y el personal de apoyo de la universidad conocen más la gestión de la universidad y están más al corriente del conocimiento producido en esta dirección (estructura organizativa, protocolos, procesos, flujos, etc.) que los directivos intermedios y el personal docente e investigador.

Especialmente éstos últimos, el PDI, afirman que produce “poco” o “muy poco” conocimiento sobre gestión universitaria el 55,26%, le sigue el D (45,9%), luego el PAS (38,7%) y el R (34,4%).

P.32.2.- ¿Qué nuevos conocimientos sobre gestión universitaria, produce tu universidad?

Al analizar y estructurar las respuestas a la pregunta abierta sobre cuáles son los nuevos conocimientos que la universidad produce sobre gestión universitaria, se observa un gran dinamismo y preocupación sobre el tema. Primero, por conocer lo que se hace en torno a ello; segundo, por analizar modelos, tendencias y lo que hacen otros; tercero, por identificar y priorizar las acciones que se tienen que acometer, en qué dirección y con qué profundidad, y cuatro, por alumbrar entre todos, de “forma colegiada y participativa”, una nueva forma de gestionar la universidad.

Agrupamos sus respuestas en torno a estas cuatro categorías o dimensiones (Gráfico 81).

- *Diagnosticar la situación actual del gobierno y la gestión universitaria.*
- *Estudiar, conocer los nuevos modelos, las tendencias organizativas en las organizaciones y aplicarlas a la gestión universitaria.*
- *Identificar y priorizar las acciones que se deben acometer.*
- *Nuevas formas de gestionar la universidad.*

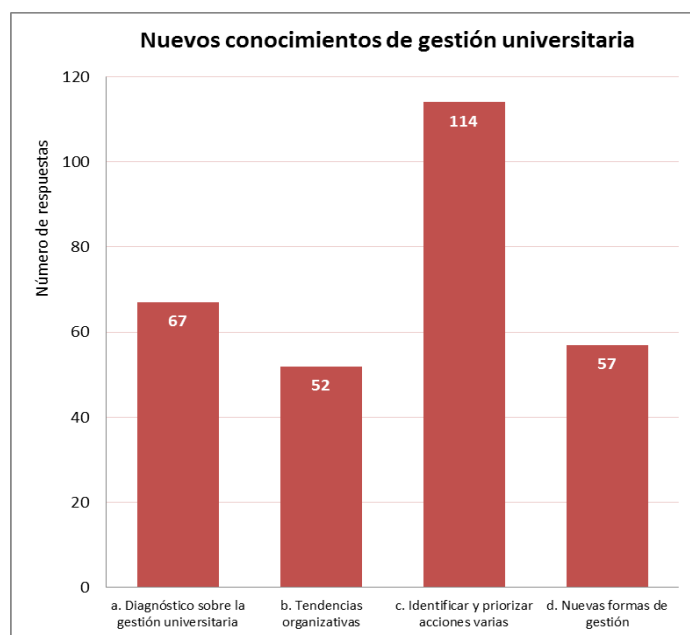


Gráfico 81: Nuevos conocimientos de gestión universitaria.

a. Diagnosticar la situación actual del gobierno y la gestión universitaria (67 respuestas):

Varias personas plantean que es necesario “**analizar los modelos de gobierno universitario vigentes**” (4), “conocer la gestión para mejorar el debate y la participación”, así como “revisar”, incluso “auditar” la “forma de gestionar actualmente las universidades a nivel nacional e internacional” (3).

Otros encuestados señalan que es necesario **“describir los puestos”, “evaluarlos”, acometer una “adecuada evaluación del desempeño”** y elaborar o revisar “los manuales de funcionamiento y reglamentos” de todo tipo existentes en la universidad (sobre el “Consejo académico”, la “evaluación docente”, el “organigrama”, “estatutos”, “procesos y protocolos”, etc.) (12).

Más de 28 sujetos indican que **es necesario mejorar la calidad de la gestión universitaria** y que para ello hay que:

- “Contar con un manual de directrices para la evaluación institucional” (5).
- “Analizar y controlar los procesos” y hacer un “diagnóstico real” de los mismos (3).
- Establecer un “marco para asegurar la calidad” y la “acreditación de la misma” (3). “Revisar los modelos vigentes” (2).
- Tener “sistemas de autoevaluación continua” para evaluar los diferentes “programas”, “proyectos” y “unidades” de la universidad (6).
- “Consolidar un sistema de garantía de la calidad” (4).
- Identificar un “proceso de acreditación institucional, nacional e internacional” (6).

Hay quienes plantean que **“la universidad debe re-organizarse”** (20), otros indican lo siguiente:

- Que la universidad debe contar con un “plan de desarrollo y mejora de estos temas” (organización, estructura, gestión, dirección y liderazgo,...) (4).
- Desarrollar “el concepto de universidad como organismo vivo”, lo que sucede en una de sus partes, afecta al todo... (3).
- Urge “involucrar y propiciar la participación de todos” (8).
- “No se ha investigado mucho al respecto y conviene intensificar dicha investigación para mejorar y dar “más eficacia y coherencia” a la organización universitaria (5).
- “Que los nuevos conocimientos se localizan en algunas unidades” y tiene que ver con “estructuras colegiadas para la gestión del conocimiento” (4).

b. Estudiar, conocer los nuevos modelos, las tendencias organizativas en las organizaciones y aplicarlas a la gestión universitaria (52 respuestas).

Siete sujetos señalan que es necesario y urgente conocer “nuevos modelos organizativos que permitan gobernar”, “organizar” o “gestionar mejor la universidad” (7).

En este campo de “la gestión universitaria, es necesario formarse más y mejor en ello e innovar” (3).

Otros hablan de “desarrollo institucional” (3), de “desarrollar la cultura organizacional” (4), de conocer, analizar las “tendencias organizativas, las nuevas estructuras más propias y adecuadas” para que la universidad cumpla, realice su misión (3) o indican que sería bueno emplear técnicas como el *benchmarking* (2).

Conviene además, revisar e implementar “las nuevas tendencias en la concepción y el ejercicio del liderazgo en la universidad” (7) y “delegar funciones” (3), “desarrollar los órganos colegiados” (4) y “propiciar una mayor participación e implicación de todos” (3).

Urge contar con “modelos organizativos” que permitan una mayor “sistematización y “automatización” de los procesos” (10), “generar flujogramas” y “formalizar procedimientos”.

c. Identificar y priorizar las acciones que se deben acometer (114 respuestas).

Los propios encuestados, en sus respuestas, esbozan qué acciones se deben acometer con cierta urgencia para mejorar la gestión de su universidad y, por ende, del resto de universidades, para cumplir mejor su misión y abordarla de forma colaborativa y en red.

A este respecto indican que:

- Hay que “gestionar de forma nueva y establecer nuevos procedimientos” (8).
- “Se están desarrollando nuevos modelos de gestión” y “realizando algunas experiencias para revisar y estudiar dichos modelos” (4).
- “Se están intercambiando modelos alternativos de gestión universitaria” (6). Están mirando y analizando lo que hacen otros al respecto.
- “Están aplicando las TIC a la gestión universitaria” (6), lo que “aumentaría la implicación y la participación de todos” (3).
- “Urge generar nuevos modelos estructurales” (3).
- “Se debe dar más flexibilidad a la gestión, en sus múltiples dimensiones” (“académica”, “curricular y pedagógica”, “administrativa” ...) (6).
- “Es necesario compartir las buenas prácticas”, en torno al “conocimiento organizativo que se va adquiriendo y operativizarlo” (7), “hacia dentro y hacia fuera de la universidad” (2).
- Se está acometiendo el “desarrollo del capital humano” (4), existe una preocupación creciente por las personas que trabajan en la universidad (docentes, investigadores, PAS) y por los estudiantes y colaboradores o proveedores. Y por ello señalan:
 - Que hay que “facilitar y propiciar la participación e implicación”, para ello hay que impulsar “el diálogo”, “la discusión”, “el debate” (7), que todo ello se realice “en grupos” (3), a través de “estructuras colegiadas” (8), de forma “colaborativa y multidisciplinar” (3).
 - Que hay que incrementar la formación del personal de la universidad.
 - “formación en docencia” y “desarrollo docente” (12).
 - “formación en organización educativa” (3).
- Se debe impulsar una “nueva cultura organizacional” (4). En esta dirección, algunos precisan determinadas acciones que vienen realizando o que tienen previsto realizar:

- Desarrollar “la cultura organizativa de la universidad” (4).
- Desarrollar “el sentido institucional” (8):
 - “Formación en lo institucional” (dimensión lasaliana).
 - “Reformular la identidad de las universidades La Salle”.
 - “Actualizar las propuestas de los valores propios de una universidad La Salle” (3) y “adecuarlos al contexto” (2).
 - “Diseñar y desarrollar un proyecto de desarrollo institucional” (3) y estudiar la “eficiencia institucional” (2).

d. Nuevas formas de gestionar la universidad (57 respuestas).

En los diferentes apartados, ha quedado explicitado lo que los encuestados reconocen que están acometiendo y produciendo en lo que se refiere al conocimiento organizativo que poseen y cómo mejorarlo, incrementarlo, reorganizarlo y operativizarlo. Así, a todo lo dicho añaden:

- Es necesario acometer una adecuada “planificación estratégica” (6) “eficiente” (2) y que “permita el crecimiento irreversible de las instituciones” que acomete dicha planificación estratégica (3).
- Hay que reglamentar e impulsar las alianzas estratégicas de la universidad (4) “hacia su entorno” (2) y con “otras universidades” (4) , “incrementar los convenios de colaboración” (3) y “los vínculos de la universidad” (4).
- Potenciar la “colaboración” y “establecer programas académicos interinstitucionales” (5), participar y/o crear “redes de investigación”, “de postgrado” (2), de “extensión universitaria” (1) y “acometer proyectos de forma interdisciplinar o multidisciplinar” (3).
- Diversificar “la financiación”, que “sea más eficiente”, “ahorrar costes”, “sacar el máximo provecho a los recursos” (6), esto sería posible con una gestión más conjuntada, colaborativa y en red.
- “Trabajar de forma más colegiada”, “discutiendo y debatiendo en grupo”, “tomando decisiones en equipo” y “facilitar una mayor involucración y participación”.
- Incrementar las relaciones en toda su amplitud. Las relaciones de la universidad, de los departamentos, de los equipos y de las personas que trabajan en la universidad, tanto hacia dentro de la misma (“intra”) como hacia fuera (“inter”) (6).
- Incluso uno expresa que se están adentrando en “las metodologías de gestión del conocimiento” y que “cuentan con un equipo especializado en gestión del conocimiento”. Y en la Universidad La Salle de México, DF, el director de Postgrado e Investigación, Héctor Parker, publicó un artículo sobre “La construcción de redes de conocimiento y el aprendizaje académico” en 2007.

Sub-eje 5.2: Las universidades organizan y clasifican su conocimiento organizativo.**P.33.1.- La universidad organiza y clasifica el conocimiento organizacional que tiene y que genera.**

Aquí también podemos afirmar, a raíz de los resultados, que la universidad organiza y clasifica el conocimiento organizacional que tiene y el que genera de forma incipiente y poco estructurada. El 42,9% indica que esto se hace “muy poco” o “poco” y sólo el 18,5% reconoce que esto se logra en grado “muy alto”.

La gran mayoría, el 67,7%, se sitúa en la franja intermedia de la tabla, lo que indica que aún no están muy sistematizadas las acciones para organizar y clasificar adecuadamente el conocimiento generado y así explicitarlo y socializarlo, para que se use y contribuya a la mejora y al desarrollo organizativo de la universidad, posibilitando que ésta colabore más y trabaje en red (Gráfico 82).

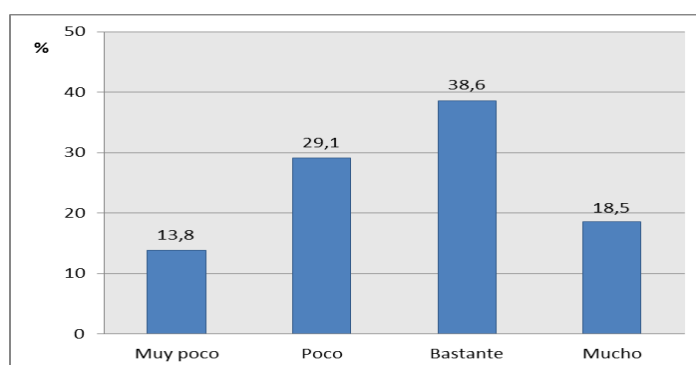


Gráfico 82: Grado en que la universidad organiza y clasifica su conocimiento organizacional.

Al estudiar **los datos en función de las personas**, vemos que nuevamente los del grupo R, creen que la universidad organiza y clasifica el conocimiento organizacional que tiene y el que genera, en un 71,4% que lo consigue en grado “alto” o “muy alto”, frente al grupo del PDI, que lo valora en un 47,5%, casi 24% menos. Los otros dos grupos son más coincidentes en este punto: con un 53,52% el D y un 59,5% el PAS (Gráfico 83).

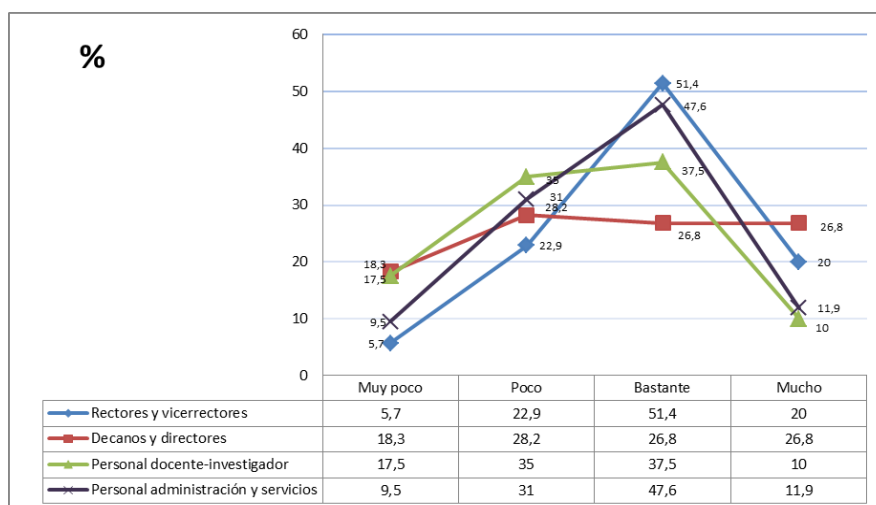


Gráfico 83: Valoración de los grupos sobre cómo la universidad organiza y clasifica su conocimiento organizacional.

Y además, fijándonos en las puntuaciones de la franja intermedia, aquellas que se obtienen sumando los porcentajes de “poco” y “bastante”, los grupos R (74,3%), PDI (72,5%) y PAS (78,6%), coinciden en torno al 75%, frente al grupo D que lo valora en un 54,93%. Todo ello nos lleva a concluir que hay visiones diversas sobre el grado en que se organiza y clasifica el conocimiento organizacional, para su comprensión y adquisición, para su uso y aplicación, por parte de todas las personas de la universidad.

P.33.2.- ¿Cómo organiza y clasifica la universidad el conocimiento organizativo que tiene y el que genera?

En esta pregunta abierta, aunque se reconoce que esta “labor es incipiente” (3), se señalan algunos instrumentos y procedimientos que se emplean para sistematizar o registrar el conocimiento y las innovaciones producidas en este sentido o para comunicarlo, difundirlo y darlo a conocer en el seno de la universidad y hacia fuera de ella (Gráfico 84).

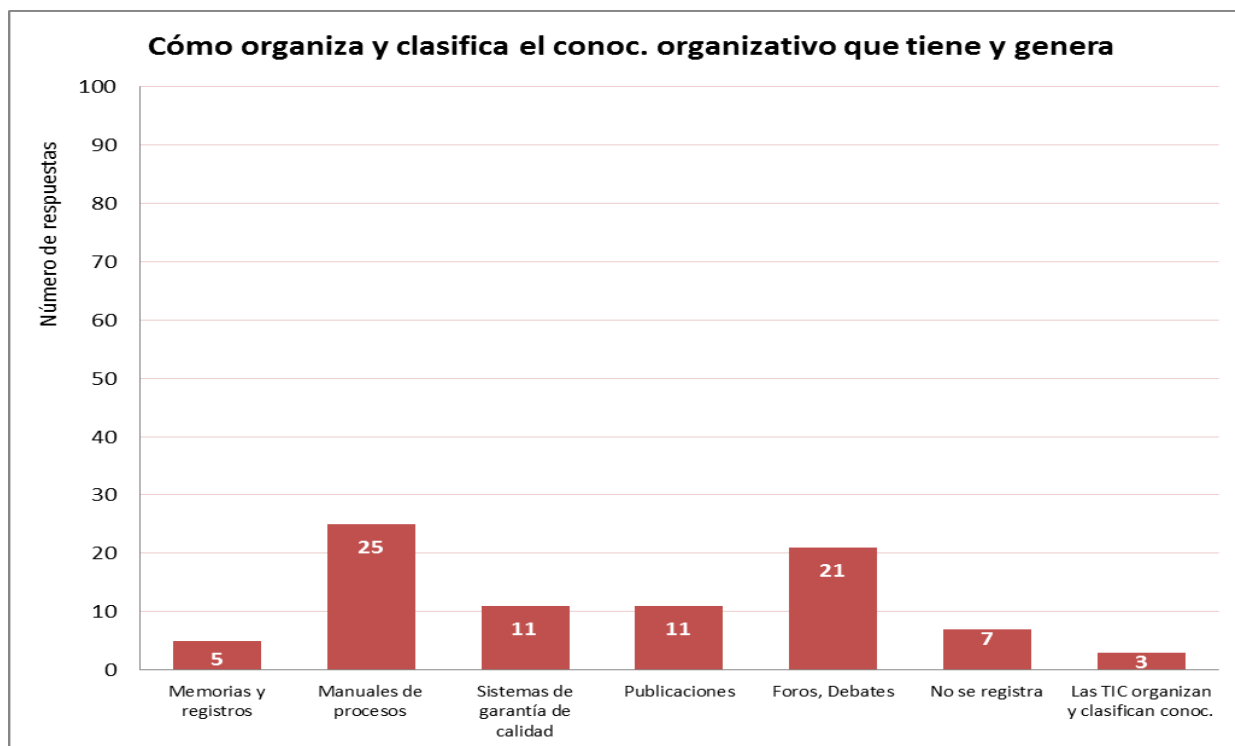


Gráfico 84: Cómo clasifica la universidad el conocimiento organizativo que tiene y genera.

A la hora de sistematizar este conocimiento incipiente, hablamos de:

- “Memorias” (2), “documentos, archivos organizados y clasificados por temas” (1). “Reglamentos” emanados de su experiencia y de lo que hacen otros (2), (total 5).

- “Manuales de funciones y procesos” (10), “manuales de políticas y procedimientos” (3) que sistematizan o protocolizan las buenas prácticas y el conocimiento adquirido. “Ir sistematizando los procesos” (3). Indican a su vez que “progresivamente van mejorando los procesos” (4) y que lo hacen “de forma dinámica, participativa y consensuada” (3). Esto conlleva una “evolución constante de los protocolos” (2), (opiniones totales 25).
- “Los sistemas de garantía de la calidad han contribuido a ello” (4). Señalan además que “urge evaluar y adaptar las estructuras” (4), propiciando un desarrollo de las mismas y, por tanto, de la organización de la universidad (3), (total 11).
- Todo ese conocimiento lo van explicitando y socializando a través de la “publicación de documentos” (11).
- Es importante señalar que se realizan presentaciones y se establecen foros en los que se discute y debate; todo ello se procesa y analiza y posteriormente se toman decisiones en los órganos pertinentes (Consejo, Juntas/...) (8). De “forma colaborativa”, también, se “está trabajando actualmente en este proceso” (3), se cuenta con un “esquema previo a modo de borrador”, para su “análisis y discusión” (3). Otros señalan que realizan “procesos de autoestudio”, “de autoevaluación” (3) y que vienen haciendo “auditorías”. A este respecto señalan la Certificación FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior) que también contribuye a organizar y clasificar el conocimiento organizacional (4) (opiniones totales 21).
- También son conscientes, al menos así lo señalan unos pocos, de que “no se documentan todos los resultados de conocimiento organizacional” (3); otros manifiestan que “desconocen o no se hace nada al respecto” (4), (total 7).
- Por último afirman que actualmente, “los sistemas informáticos posibilitan organizar y clasificar este conocimiento” (3).

Sub-eje 5.3: Las universidades tienen claros los objetivos que se deben alcanzar con la GC: innovación, competencia, capacidad de respuesta y productividad.

P.34.- Los objetivos estratégicos que se pretenden lograr con la gestión del conocimiento (GC), aplicados al conocimiento de la gestión universitaria en red, son:

Todos coinciden en valorar “muy alto” o “alto” (entre el 80 y 90%) cada uno de estos objetivos estratégicos que se pretenden lograr en las universidades a través de la gestión del conocimiento en red (Gráfico 85).

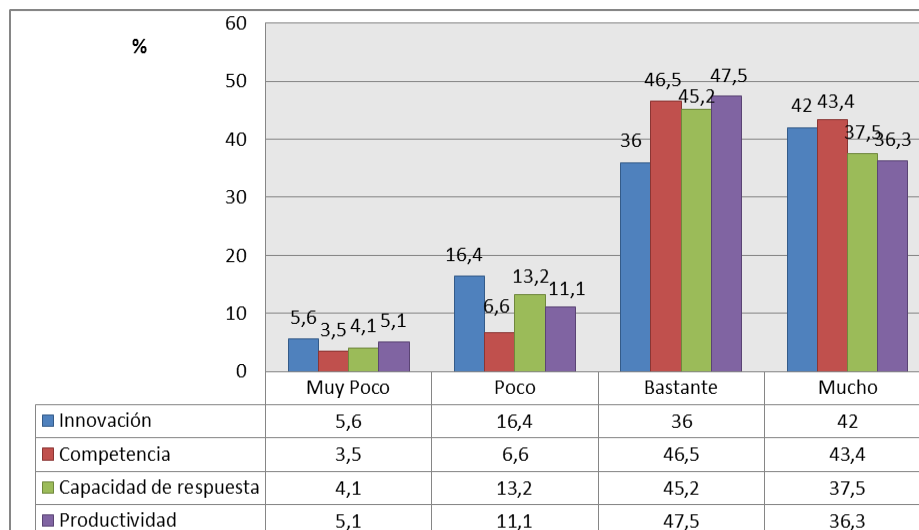


Gráfico 85: Objetivos estratégicos que se pretenden lograr en la universidad con la gestión del conocimiento.

Con todo, el más valorado es el de la competencia, es decir, que las universidades trabajen sus capacidades y experiencias, así como las de sus miembros, para lograr una mayor capacitación y competencia de su personal, para que sean ellas mismas, a su vez, más competitivas (89,9%).

Otro de los objetivos propuestos, que aparece en segundo lugar, es el referido a la productividad, en un 83,9%.

En último lugar, aunque con una puntuación alta, indican el objetivo estratégico de la innovación en cuanto que persigue la búsqueda de nuevas ideas y nuevos modelos organizativos.

Por otro lado, atendiendo a **los distintos miembros de la universidad** tipificados, se mantiene un alto grado de coincidencias en las respuestas dadas por los diferentes grupos. Se ve claramente en el bloque de la innovación, en el que tres de los grupos la puntúan como “alta” o “muy alta” (80%) discrepando el PDI, que baja su valoración al 71,4%. Esta misma tendencia se mantiene en otros bloques analizados (Gráfico 86).

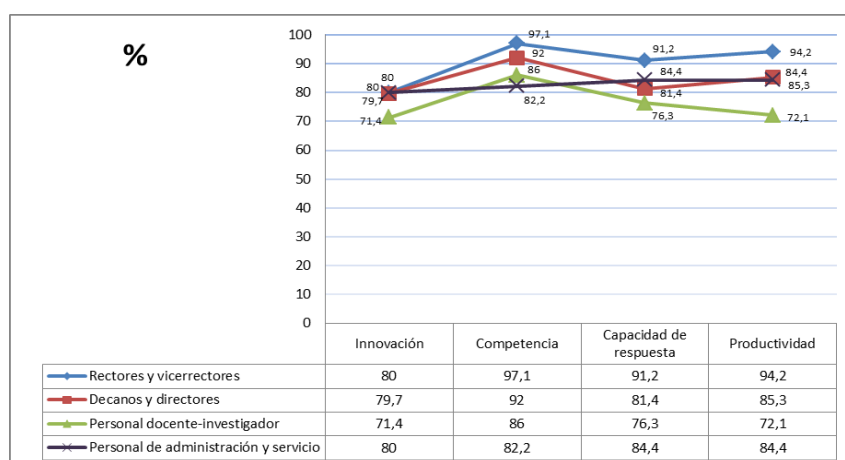


Gráfico 86: Valoración de los objetivos estratégicos que pretende la universidad con la gestión del conocimiento, según los grupos.

Además, si nos fijamos sólo en la puntuación dada a la valoración “muy alta” en innovación, vemos que el grupo R (54,3%) se distancia en más de un 14% respecto a los demás grupos, que la cifran en torno al 40%.

En definitiva, se observa que el grupo R da valoraciones más altas que el resto de los sectores, a los diferentes objetivos estratégicos que se pretenden lograr con la gestión del conocimiento y que el grupo PDI es el que se manifiesta más crítico, puntuando entre un 5% y un 12% más bajo que los grupos D y PAS y entre un 11% y un 22% más bajo que R.

Sub-eje 5.4: Las universidades tienen identificadas y aprovechan las fuentes de conocimiento.

P.35.1.- ¿En qué grado la universidad tiene identificadas las fuentes de conocimiento?

El 64,1% afirma que en grado “alto” o “muy alto” tienen identificadas las fuentes de conocimiento sobre la gestión universitaria en red. Aun así, el 36% dice que sólo en grado “bajo” o “muy bajo” (Gráfico 87).

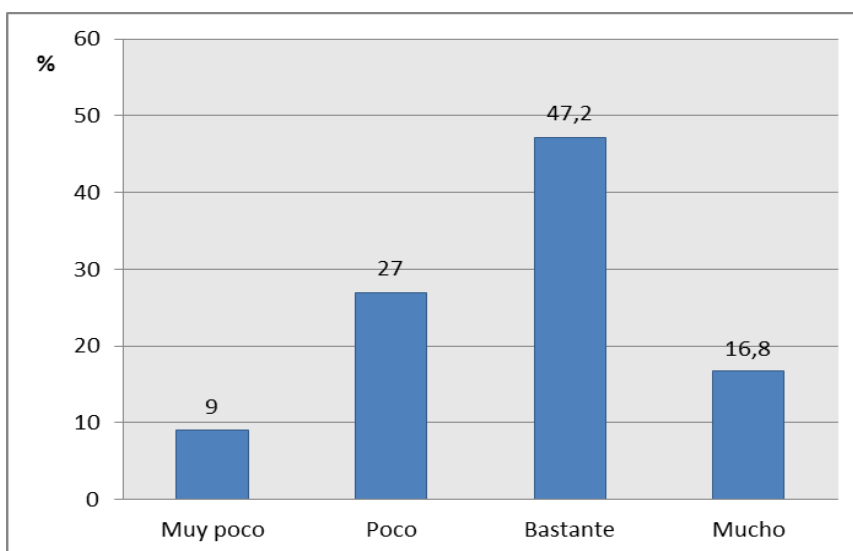


Gráfico 87: La universidad tiene identificadas las fuentes de conocimiento.

Estudiemos **los datos en función de las personas** para valorar en qué grado la universidad tiene identificadas las fuentes de conocimiento; sumando las valoraciones dadas a “alto” y “muy alto”, vemos que casi coinciden los grupos R (71,9%) y PAS (73,1%) y discrepan los otros dos: el D (62,6%) y el PDI (50%). Vemos que el grupo PDI es el más crítico y el que puntúa más bajo, con más de un 20% de diferencia con el sector (R), que es el que valora más, el grado de identificación de las fuentes de conocimiento (Gráfico 88).

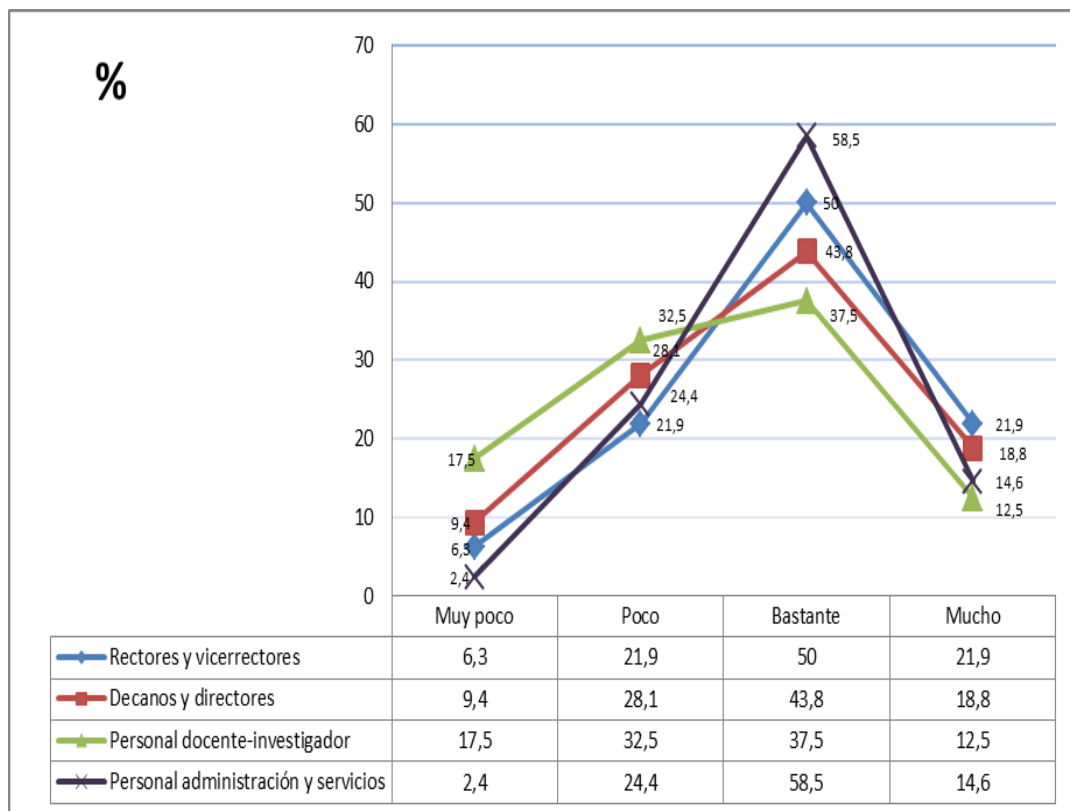


Gráfico 88: Grado en que los diferentes grupos tienen identificadas las fuentes de conocimiento de su universidad.

P.35.2.- ¿Cuáles son las principales fuentes que usan?

Ciñéndonos a las respuestas dadas en esta pregunta abierta, podemos señalar las siguientes fuentes de conocimiento sobre la gestión universitaria en red (Gráfico 89). Destacan las “fuentes *online* o virtuales”, a “través de internet” (27).

- A través de congresos, encuentros, seminarios, conferencias (24).
- “Bibliografías, revistas, artículos” (23).
- “Investigaciones” (12).
- “Encuentros, reuniones, asambleas, diálogos entre rectores, directores universitarios, etc.” (6).
- “A través de las relaciones interinstitucionales”.
- “La experiencia en otras redes” (4) y “la colaboración y retroalimentación de dichas redes” (4). “Recogiendo datos y analizando cómo se organizan” (5).

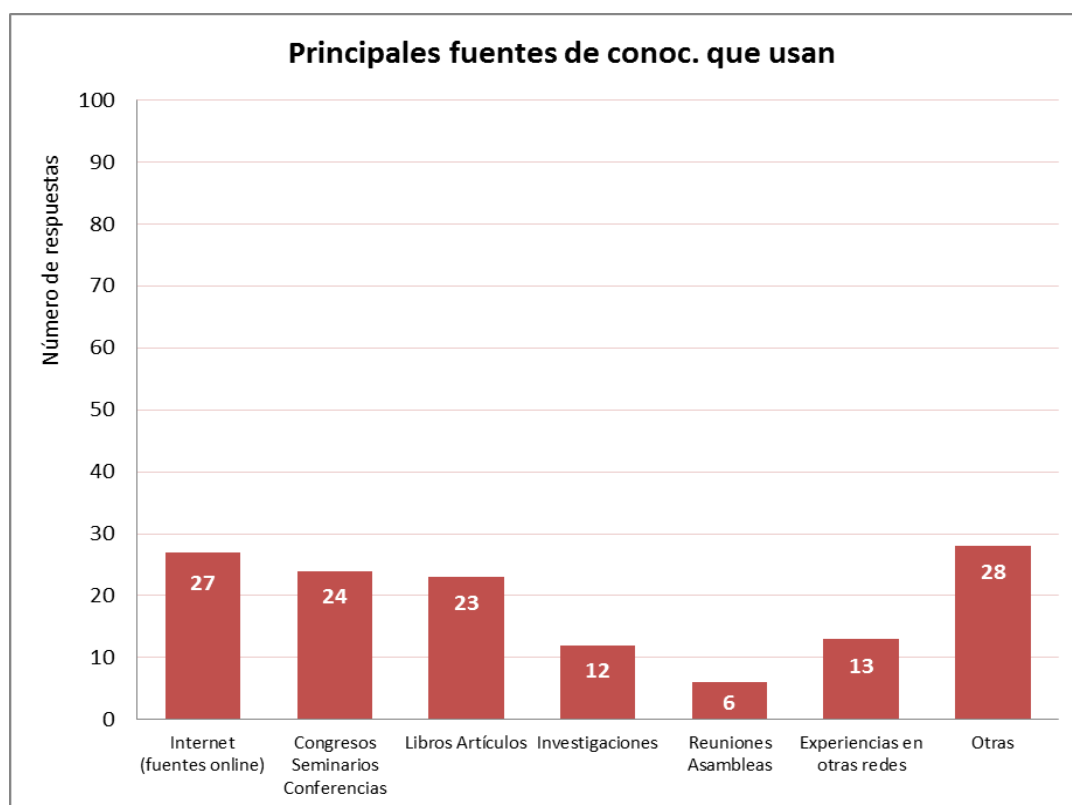


Gráfico 89: Principales fuentes de conocimiento.

Con respecto a otras fuentes (28), los encuestados también señalan que aprenden de la interacción entre iguales (4), de la reflexión sobre el propio trabajo en red (5) y de su experiencia y práctica cotidiana, contrastada y debatida con otros (3). O bien evaluando y diagnosticando la estructura.

La participación en foros (4), el análisis de encuestas (3) y el trabajo con bases de datos (9) propios o de organismos nacionales e internacionales les permiten generar conocimiento sobre la mejora de la gestión universitaria a través del trabajo en red.

Sub-eje 5.5: Las universidades cuentan con una estructura responsable de la GC.

P.36.- Estructura responsable de GC.

P.36.1.- ¿La universidad dispone de alguna persona o unidad responsable del proceso de creación y gestión del conocimiento?:

De forma leve, los encuestados, se decanta por un sí, respecto a que la universidad cuenta con alguna persona o unidad responsable del proceso de creación y gestión del conocimiento, así lo afirman el 46,7% de ellos. El resto dice que no existe (34,2%) o que desconoce que exista (19,1%) (Gráfico 90).

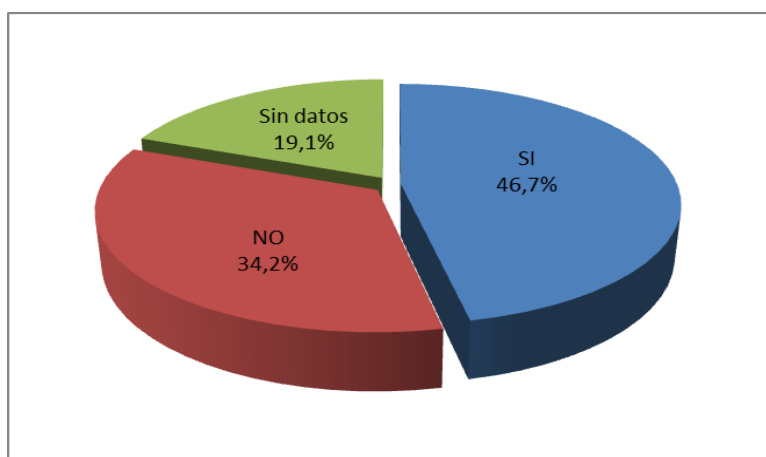


Gráfico 90: La universidad dispone de alguna persona o unidad responsable del proceso de creación y gestión del conocimiento.

Si segmentamos **los datos en función de los miembros de las universidades** estudiados, las respuestas dadas por los diferentes grupos considerados son muy coincidentes, sólo difiere el grupo PDI con un 53,2% de “Sí”, diferenciándose así entre un 5% y un 10% de los demás grupos.

P.36.2.- Estructura responsable de la gestión del conocimiento: su rol y sus funciones.

Al analizar las respuestas a esta pregunta abierta, se observa una ligera contradicción con lo expresado anteriormente en la pregunta cuantitativa, en la que el 46,7% decía que la universidad sí cuenta con una unidad o persona responsable de la creación y gestión de conocimiento.

En general, afirman que no hay una estructura como tal, definida y específica, ni se cuenta con personas o equipos nombrados para tal fin. Como mucho, “al departamento correspondiente, se le asigna la responsabilidad de transferir el conocimiento, supervisado por la rectoría o vicerrectoría”. Así vemos que “no, en la universidad en general y sí, en algunos departamentos” (4).

Muchos señalan que “no se cuenta con una persona específica para la gestión del conocimiento en la universidad” (22) y dicen además que “desconocen dicho puesto y sus funciones” (7).

Además de lo dicho, otros “sitúan la gestión del conocimiento, su transferencia o creación en la dirección de investigación” (18) o “en la vicerrectoría de investigación” (6). Especifican que los centros de investigación promocionan e incentivan la creación de conocimiento. Suelen ser estas áreas las que propician la formación de redes, fomentan el intercambio y la generación de redes de conocimiento, de forma más habitual. Otros señalan que el área de recursos humanos es la responsable de administrar la diferente información del personal y estructurar sus experiencias, conocimientos y habilidades” (3). Y otros indican que “la oficina de acreditación y evaluación institucional coordina además, la creación y gestión del conocimiento”.

Una de las respuestas indica que en su universidad se ha nombrado a “una persona para ello, que se encuentra en el departamento de investigación, pero aún se encuentra en una fase inicial”. Es ésta la mejor de las situaciones, tal y como se puede observar en las respuestas dadas. Queda, por tanto, mucho camino por recorrer y habrá que desbrozarlo y estructurarlo poco a poco.

El resto habla de acciones aisladas y no integradas en las estructuras y el quehacer cotidiano de la universidad. Así indican:

- “Compartir conocimientos aprendidos de otros miembros de la universidad” (3).
- “Difundir información y mejorar el conocimiento” (4).
- “Informar a la comunidad universitaria de los vínculos existentes” (3).
- “Establecer foros o espacios de intercambio y debate” (2).
- “Planificar proyectos de creación y gestión de conocimiento, desarrollarlos, valorarlos, promover propuestas, formar/...” (2).
- “Identificar líneas de conocimiento y aplicarles la creación y gestión del conocimiento”.

Sub-eje 5.6: Las universidades son capaces de transferir conocimiento.

P.37.- Transferencia de conocimiento: ¿En qué medida la universidad es capaz de transferir conocimiento organizativo sobre gestión universitaria a otra universidad, intercambiándolo y compartiéndolo?

El 62,3% cree en grado “alto” o “muy alto” que la universidad es capaz de transferir conocimiento organizativo sobre la gestión universitaria a otra universidad e intercambiarlo y compartirlo (Gráfico 91).

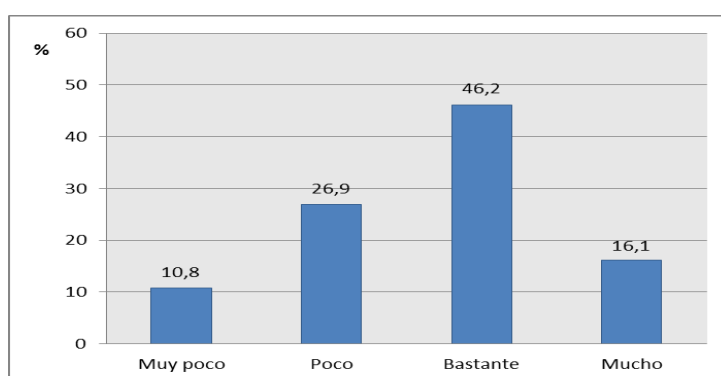


Gráfico 91: La universidad es capaz de transferir conocimiento organizativo sobre gestión universitaria a otra universidad.

Uniendo las valoraciones de “alto” y “muy alto”, y **considerando los distintos grupos**, se obtienen los siguientes resultados (Gráfico 92):

- Los integrantes del grupo R (71%), dan la mayor valoración, en cuanto a la capacidad de la universidad para transferir el conocimiento organizativo. Los grupos D (66,1%) y el PAS (68,2%) dan valoraciones muy próximas al grupo R.
- Los que valoran menos dicha capacidad son los del grupo PDI (42,9%).
- Existe un desnivel de casi el 30% de diferencia entre el grupo R y el grupo PDI.

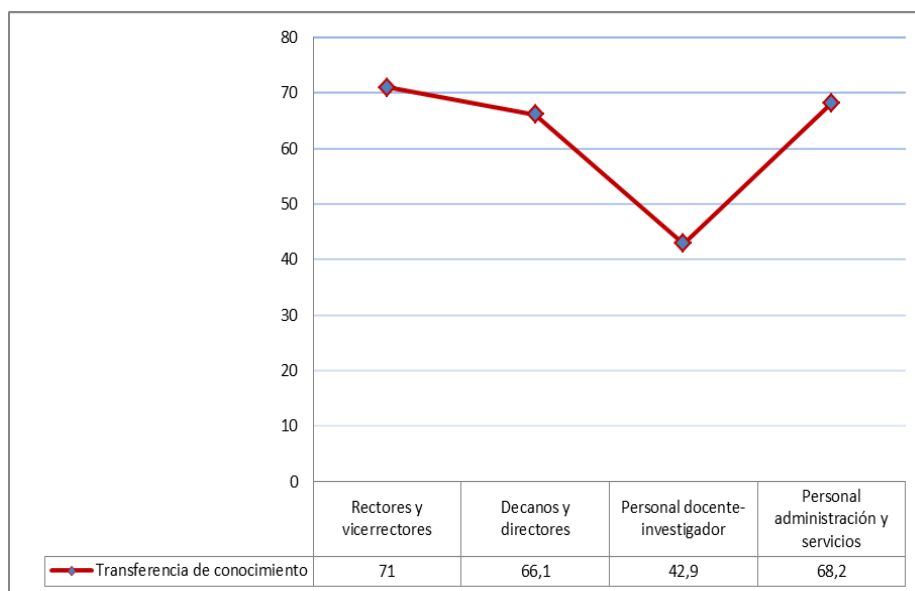


Gráfico 92: La universidad es capaz de transferir conocimiento organizativo a otra universidad, según los grupos.

En el siguiente capítulo de análisis y discusión de los resultados obtenidos, revisaremos estos datos a la luz de las respuestas anteriores y los contrastaremos para observar sus coincidencias y discrepancias; así como las fortalezas y debilidades de las universidades respecto a la gestión y transferencia de conocimiento organizacional.

Sub-eje 5.7: La GC está prevista en los planes institucionales.

P.38.- La GC está prevista en los planes institucionales:

El 70,3% cree y valora “alto” o “muy alto” el que la gestión del conocimiento esté prevista en los planes institucionales, como se ve en el Gráfico 93.

Aunque se está iniciando y es muy incipiente, como ellos afirman, empieza a aparecer en sus documentos y planes estratégicos y lo está asumiendo y operativizando algún departamento (investigación, calidad, recursos humanos...).

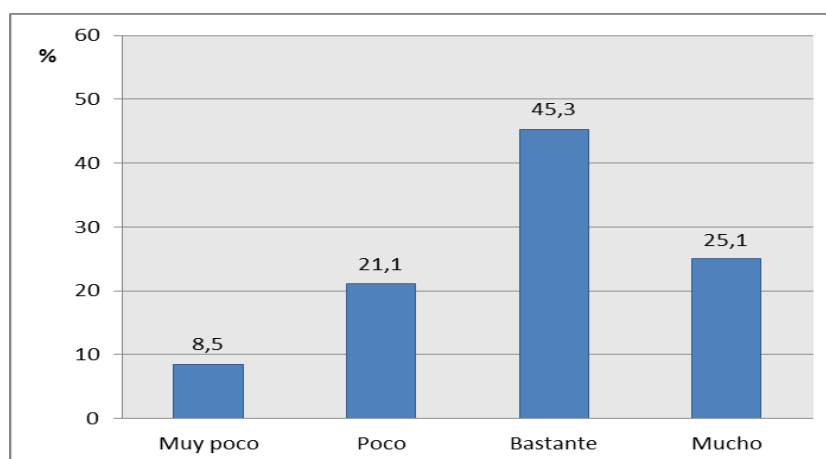


Gráfico 93: La GC está prevista en los planes institucionales.

Al analizar los datos, **en función de los grupos**, se dan los siguientes resultados, uniendo las valoraciones de “alta” y “muy alta” (Gráfico 94):

- En esta ocasión, y ligeramente en contra de lo previsto, son los miembros del grupo D (77,6%) los que consideran que la gestión del conocimiento (GC), está recogida en los planes institucionales.
- Sin embargo, los R (70,6%), valoran un 7% menos esa previsión en los planes. Ellos deberían ser más conocedores que los del grupo D, de lo que se recoge en los planes institucionales, dado que son los máximos responsables de los mismos, en las instituciones universitarias.
- Y los que menos lo reconocen son los del grupo PDI (61%), con una diferencia del 16% respecto al grupo D, que son los que daban la valoración más alta.

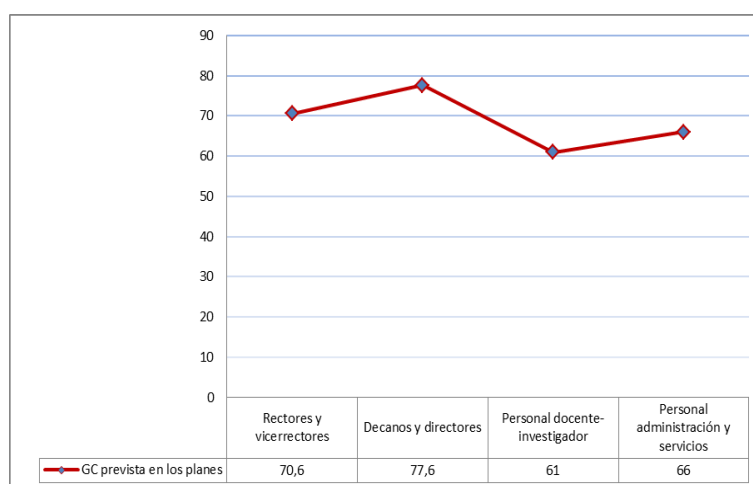


Gráfico 94: Opinión de los diferentes grupos sobre si la GC está prevista en los planes institucionales .

Los resultados en este apartado muestran más el deseo de las universidades y sus dirigentes que una realidad consolidada y eficaz. Se realizan acciones puntuales y aisladas de generación de conocimiento, a veces de forma consciente y determinada y en otras ocasiones sin prever ni reconocer.

P.39.- Los procesos de GC se reflejan en los productos y servicios que ofrece la universidad.

Nuevamente las valoraciones son altas. El 64,9% afirma que la gestión del conocimiento se refleja en los productos y servicios que la universidad ofrece (Gráfico 95).

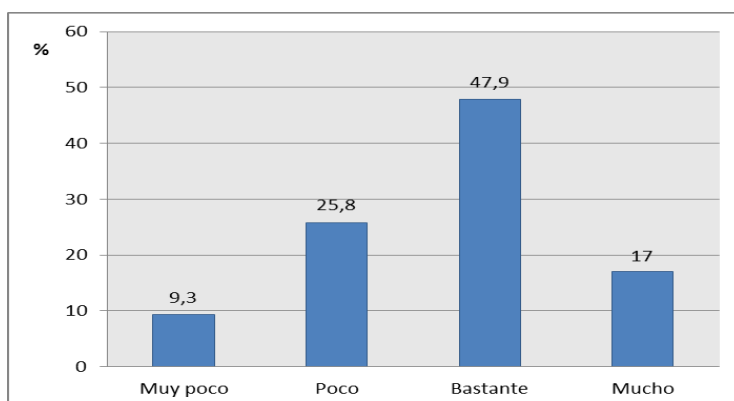


Gráfico 95: Los procesos de GC se reflejan en los productos y servicios que ofrece la universidad.

Si analizamos este aspecto **en función de los grupos definidos**, y uniando las valoraciones de “alta” y “muy alta”, podemos observar (Gráfico 96):

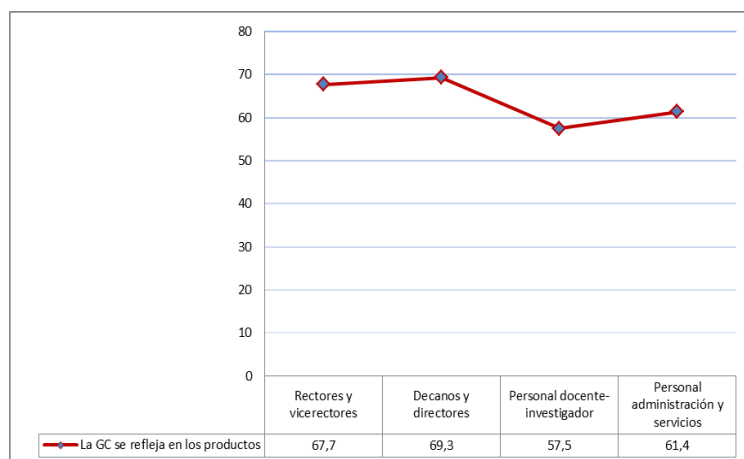


Gráfico 96: Los procesos de GC se reflejan en los productos y servicios que ofrece la universidad, según los diferentes grupos.

- Las valoraciones dadas por todos ellos son muy próximas y no muy altas.
- Los que más bajo puntúan son los del grupo PDI (57,5%), muy cerca de ellos el PAS, con un 61,4%.
- Y los que dan una valoración más alta son los del grupo D (69,3%), un 12% superior a lo que opinan los del grupo PDI. De forma muy próxima puntúan los del grupo R (67,7%).

Al analizar sus respuestas a las preguntas abiertas y en sus documentos se observa que aún hoy, esto no es posible pues están aproximándose a la gestión del conocimiento. Están viendo

lo que hacen otros al respecto, investigando y analizando la teoría y la documentación existente en este tema y empezando a impulsar algunas buenas prácticas en esta dirección.

Por los datos, las áreas más susceptibles de que la gestión del conocimiento se refleje en los procesos y servicios que aborda, como son la docencia, la investigación y la vinculación con el entorno.

Sub-eje 5.8: Las universidades tienen identificadas sus competencias básicas.

P.40.1.- ¿La universidad tiene identificadas sus competencias básicas, aquellas en las que es más competente, en las que es capaz de gestionar y crear nuevo conocimiento?

Este dato del que el 72,9% manifiesta en grado “alto” o “muy alto” que su universidad tiene identificadas sus competencias básicas, esto es, aquello en lo que la universidad es más competente y le resulta más propio, su *core business*, nos pone en la pista de que las universidades y sus miembros son cada día más conscientes de sus fortalezas al conocer aquello que mejor saben hacer y que podrán compartir con mayor acierto, calidad y rigor. En la AIUL, sus miembros son conscientes de sus fortalezas y debilidades, así como del posicionamiento y del reconocimiento que han ido generando y/o adquiriendo a lo largo de su historia. En el Gráfico 97, se puede ver en qué grado son conscientes y tiene identificadas sus competencias básicas.

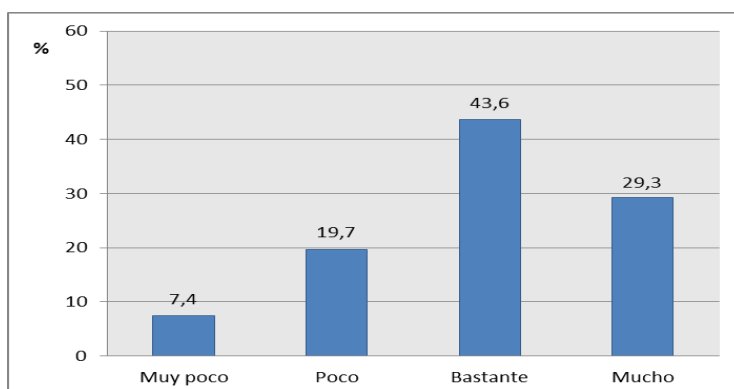


Gráfico 97: La universidad tiene identificadas sus competencias básicas.

Si estudiamos los datos, **en función de los grupos**, se dan los siguientes resultados, uniendo las valoraciones de “alta” y “muy alta” (Gráfico 98):

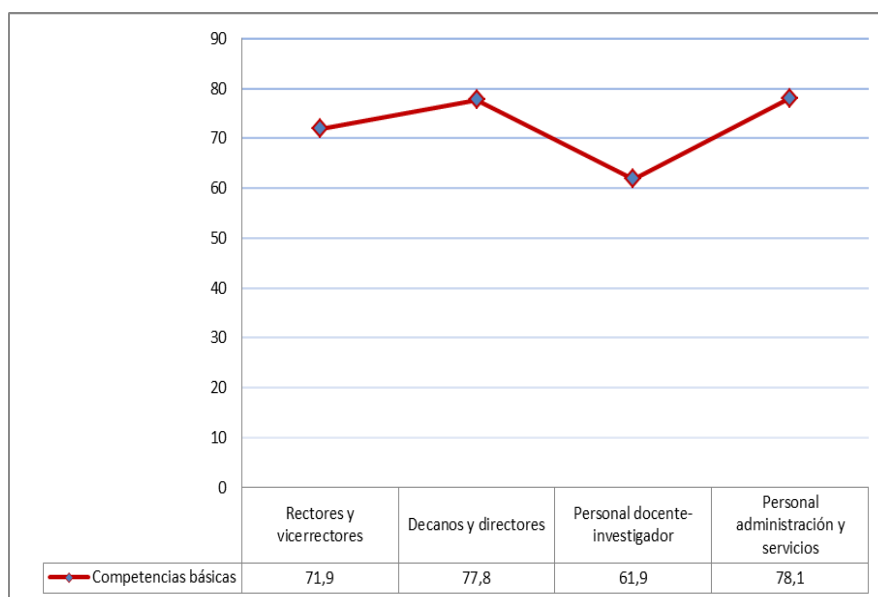


Gráfico 98: Opinión de los diferentes grupos sobre si su universidad tiene identificadas sus competencias básicas.

- El grupo que más considera que la universidad tiene identificadas sus competencias básicas, es el PAS, con un 78,1% y muy cerca el grupo D, con un 77,8%.
- Un 6% menos se sitúa el grupo R, con un 71,9%.
- Y el grupo que da la valoración más baja es el PDI, con un 61,9%.

Existen algunas líneas básicas y comunes a casi todas ellas, otras que son propias de cada universidad, que han desarrollado fruto de su reflexión, búsqueda, diálogo y escucha al entorno en el que se ubican.

En la pregunta abierta que viene a continuación veremos mejor esto que hemos esbozado.

P.40.2.- ¿Cuáles son las principales competencias básicas?

Analizando las respuestas dadas a esta última pregunta abierta, podemos reconocer que hay algunas competencias básicas comunes a todas o casi todas las universidades miembros de la AIUL y otras específicas y propias de cada universidad, que se han ido consolidando fruto de las decisiones históricas que se fueron tomando y de su interacción con el entorno. Igualmente, las respuestas reflejan los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento y la creciente importancia que adquieren las personas en las organizaciones y la gestión del conocimiento propio o construido, fruto de la colaboración con otras (Gráfico 99).

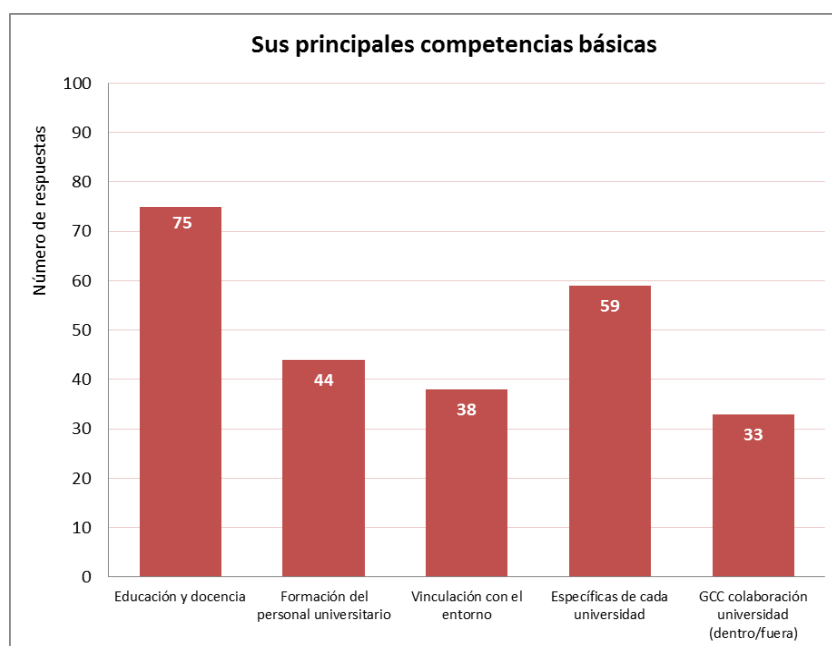


Gráfico 99: Principales competencias básicas.

La competencia básica más extendida y presente en casi todas las universidades La Salle gira en torno a “La educación y la docencia” (75). La Salle surgió en Francia en el s. XVII como una institución dedicada a la enseñanza. Muy pronto percibió la urgencia y la necesidad de formar a los maestros, como pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas universidades La Salle surgieron al diversificar los estudios de Magisterio, presentes en la mayoría de ellas. Siempre ha existido y existe una preocupación clara por la educación, que ésta sea de calidad, se ajuste a unos valores, accesible a todos y con una predilección especial por los más pobres, es decir, con un fuerte compromiso social. Así lo señalan:

- La “educación y la docencia” (38).
- La “innovación pedagógica” (8).
- “Planes de estudio actuales y competitivos” (4).
- “Prácticas pedagógicas adaptadas y adecuadas al momento” (3).
- “Metodologías comunes y específicas de cada facultad/escuela” (5).
- “Diseño curricular actual, innovador, atractivo” (6).
- “Orientación y atención a los alumnos” (7).
- “Apoyo a estudiantes con dificultades”.
- “Flexibilidad y accesibilidad de programas a adultos que trabajan” (3).
- “Desarrollo educativo TIC”. (3) “e-learning” (3), “uso de las TIC y apoyo a la docencia” (8), “apoyo *online*” (4). “Invertir en TIC para que puedan estudiar desde fuera de la universidad” (2).
- “Doctorado en educación: Mediación pedagógica” (2).

- Se reestructuran las materias para que el alumnado cuente con habilidades básicas al terminar sus estudios. Materias como: idiomas, pensamiento y comunicación, emprendedurismo, formación en valores (2).
- “Preocupa lo curricular y lo no curricular” (2).
- Cuentan con un “modelo pedagógico” o “plan docente” (5).

Otra competencia adquirida y desarrollada es **la preocupación continua y creciente por la formación de los miembros de la comunidad universitaria**, tal y como lo ponen de manifiesto:

- “Formación integral de los estudiantes” (9).
- “Formación ética y en valores” (3). “Formación teológica y religiosa” (2), para “la fe y el diálogo cultural y religioso” (3).
- “Formación continua” (2).
- “Formación en el compromiso y servicios de la comunidad” (4). “Formación humanista y social” (2).
- “Formación docente” (11).
- “formación en gestión”, “trabajo en equipo”, en “trabajo colaborativo” (5).
- “Investigar en materia de trabajo didáctico” (3).

Otra tendencia, que es a su vez otra de sus competencias básicas, es su **fuerte vinculación con el entorno**, lo que ha generado una nueva forma de organizarse, así, en su estructura, muchas de las universidades cuentan con un Vicerrectorado de Vinculación, de Desarrollo Comunitario, de Relaciones Institucionales y Desarrollo Local; además, los estudiantes deben realizar un número determinado de horas cada año, a lo largo de la carrera, de compromiso y desarrollo social, trabajando con los niños de la calle, con los agricultores de la zona, mejorando la salud bucal de la población de los barrios marginados de las grandes ciudades, etc. en el cuestionario indican:

- “Colaboración con el entorno” (2).
- “Acción social y solidaria” (3).
- “Servicio a la comunidad local” (7).
- “Conocimiento especializado de la zona” (4).
- “Interacción y responsabilidad social” (3).
- “Investigación sobre la realidad local y regional” (14).
- “Alto nivel de integración con el entorno y la industria local” (3).
- “Profesores asociados, con fuerte experiencia, muy vinculados a organismos líderes del sector” (2).

Podríamos destacar **otras competencias más específicas y propias** de cada universidad o grupo de universidades. Entre ellas cabe citar:

- Un primer grupo gira en torno a la “administración y dirección de empresas” (5) “negocios” (7), “gestión económica” (4). Se han creado algunas redes de Escuelas de Negocios de la Salle para transferir conocimiento (currículos, estrategias de *marketing*, intercambio de profesores, etc.) y crear programas conjuntos, etc., entre las universidades La Salle de Filipinas, América del Sur y México, EEUU y España, por ejemplo, que iniciaron la experiencia de crear un MBA Internacional.
- “Alimentación” (4) “industria agropecuaria” (6): también se han abierto líneas de investigación conjunta y redes incipientes, entre las universidades La Salle de Beauvais (Francia), Bogotá (Colombia), Porto Alegre (Brasil), etc.
- “Turismo” (3), “Gestión turística: Hoteles y restaurantes” (4).
- “Ciencias de la salud” (9), “Medicina” (2), “Odontología” (3), etc.
- “Ingenierías” (12) robótica, telecomunicaciones, mecánica, electrónica, automatización, computación inteligente, etc.

También, en lo que afecta a la creación y gestión de conocimientos, reconocen estar iniciando la andadura en esta dirección, **para fortalecer lo propio y adquirir nuevas competencias de la colaboración con otras universidades:**

- “Estamos en procesos de identificación y definición de modos de gestión y creación de conocimiento” (2).
- “Organización, sistematización y automatización de procesos” (4).
- “Dirección coherente con las metas y objetivos propuestos” (2).
- “La universidad se encuentra en fase de identificación y desarrollo de estas competencias básicas, tanto de la universidad, como de su personal” (3).
- En proceso de “conformación de comunidades de aprendizaje” (2).
- “Trabajo conjunto por proyectos” (2). “Trabajo colaborativo con otras universidades, empresas, administración, entorno”.
- Algunos concretan más: “creación y transmisión de conocimientos en diversas áreas económicas y administrativas”.
- Potenciar la “participación”, la “información” y la “comunicación” (6).
- “Contemplar en las acciones y procesos la diversidad e interculturalidad” (2).
- “Orientarse más a la persona” (3).
- “Perfil común de los colaboradores de la universidad”, el sentido de comunidad y los valores organizacionales rigen su pertenencia y es la base del desarrollo organizativo y estructural” (3).
- “Cultivo de la identidad”. “Cultura común”. “Valores compartidos”.

Sub-eje 5.9: Las universidades tienen articulada y protegida la propiedad intelectual.

P.41.- ¿En la universidad, la propiedad intelectual está valorada, articulada y protegida?

Existe una preocupación creciente por contemplar y organizar la propiedad intelectual de lo que la universidad, sus facultades, equipos y personas generan. El 53,8% afirma que está valorado, que se respeta, articula y protege, un 19,6% no sabe, no contesta y el 26,7% dice que aún no se protege (Gráfico 100).

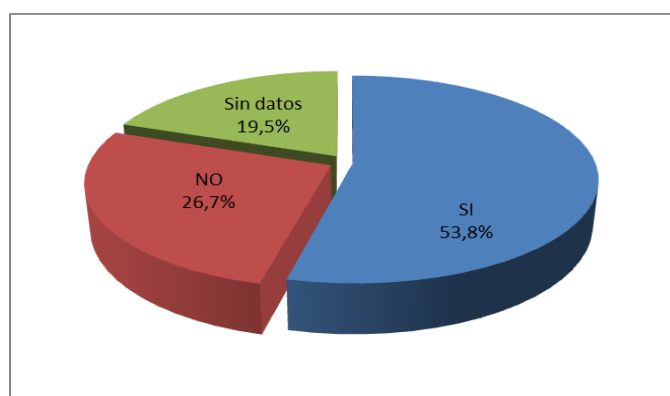


Gráfico 100: Porcentaje de valoración de la propiedad intelectual.

Estudiando los resultados **desde la perspectiva de los grupos contemplados**, para ver cuál es su valoración respecto a si la propiedad intelectual está articulada y protegida en sus respectivas universidades, se dan los siguientes resultados, uniendo las valoraciones de “alta” y “muy alta” (Gráfico 101):

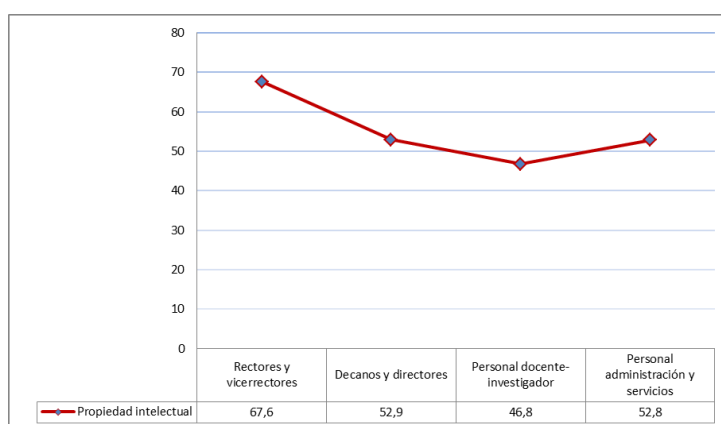


Gráfico 101: Los diferentes grupos valoran si la propiedad intelectual está reconocida, articulada y protegida.

- El 67,6% del grupo R opina que sí, y son los que puntúan más alto.
- Le siguen los grupos D y PAS, con un 52,8%. Casi un 50% de ellos opina que no se protege ni articula la propiedad intelectual.

- Y es nuevamente el grupo PDI, el que da la valoración más baja con un 46,8%, casi un 21% menos que el grupo R. Casi el 55% considera que la propiedad intelectual está sin proteger y articular.

7.5.2 Resultados obtenidos de la DOCUMENTACIÓN ESCRITA, oficial y pública, de las universidades:

DE. 5. ¿Cómo se plantea la universidad la creación y gestión del conocimiento? ¿En qué medida lo usa para su propio desarrollo organizativo? ¿Cómo?

En la documentación analizada aparece poco el concepto de creación y gestión de conocimiento, si aparece, es con el sentido de generar conocimiento para la sociedad y su construcción y mejora. Muy pocas universidades recogen en la documentación que la generación de conocimiento contribuye a mejorar la organización de la universidad y permite mejorar y relanzar la misión de la misma.

Hemos sintetizado y agrupado lo que aparece en la documentación de las universidades en torno a estos tres bloques, que luego subdividiremos en alguna dimensión más en el Gráfico 102:

- El conocimiento contribuye al desarrollo y la transformación social.
- La generación de conocimiento contribuye al desarrollo organizativo de la universidad.
- Se señala también la articulación y protección de la propiedad intelectual.

Sub-eje 5.1: Las universidades generan conocimiento sobre gestión universitaria; **sub-eje 5.2:** Las universidades organizan y clasifican su conocimiento organizativo y **sub-eje 5.3:** Las universidades tienen claros los objetivos que se deben alcanzar con la GC.

a) El conocimiento contribuye al desarrollo y la transformación social.

Así parece que el 27% de las universidades recogen la necesidad de generar conocimiento que transforme las estructuras de la sociedad, *“mediante la investigación y búsqueda de nuevos caminos”, “nuevas interpretaciones y soluciones futuras”*. Un 25% de ellas andan preocupadas por la *“vitalidad de sus facultades”* y por *“cómo difundir, publicar y dar a conocer el conocimiento que éstas generan”*. Proponen hacerlo mediante producción editorial, congresos, cursos, postgrados, etc. El 10% de las mismas insiste en que el conocimiento y la generación del mismo, tenga una vertiente social y el 20% indica que contribuye a la transformación social.

Sub-eje 5.7: La GC está prevista en los planes institucionales.

b) La generación de conocimiento contribuye al desarrollo organizativo de la universidad.

Parece que al menos tres universidades, un 10%, señalan en su planificación estratégica, buscar cómo incorporar los importantes aprendizajes institucionales del pasado y continuar con la tradición participativa en la construcción del futuro. Así, por ejemplo, la Universidad Delasalle de Bajío, México, dice en su plan estratégico:

“Fomentar la gestión del conocimiento generado a través de la operación de la Universidad que permita utilizarlo, compartirlo, desarrollarlo, administrarlo y

*difundirlo a través de la práctica docente, la investigación y los programas de educación continua*⁷²⁶.

Sub-eje 5.9: Las universidades tienen articulada y protegida la propiedad intelectual.

c) Se señala también la articulación y protección de la propiedad intelectual.

Sólo un 10% de las universidades, indica de forma explícita la necesidad de crear las condiciones necesarias para la protección de la propiedad intelectual.

Y una de las universidades, la Universidad La Salle de Medellín (Colombia), cuenta con un “Manual de Propiedad Intelectual” y la creación de un “Comité de Ética y de Propiedad Intelectual”.

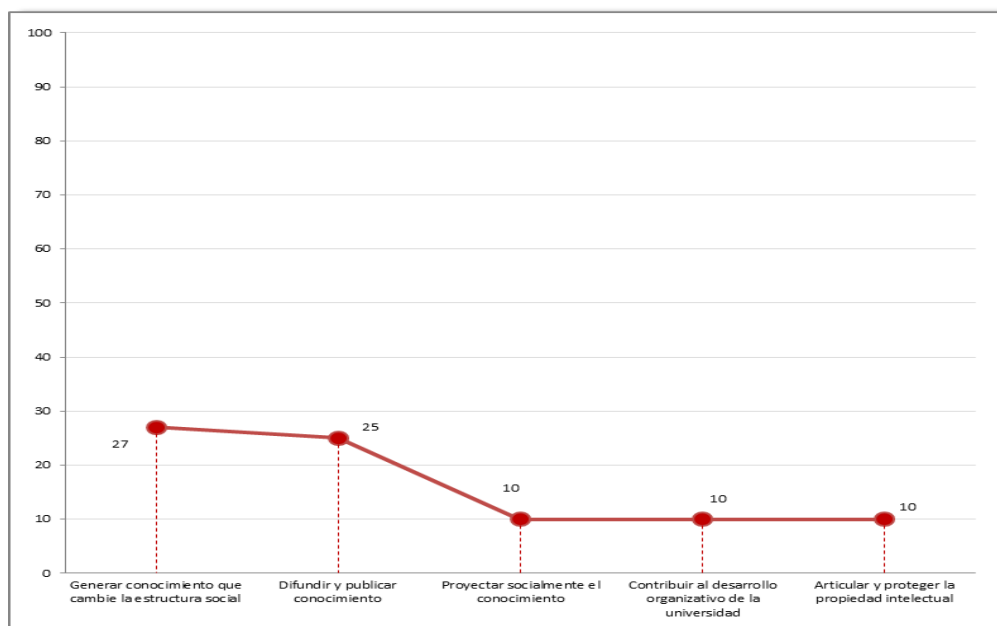


Gráfico 102: Planteamiento en la universidad de la gestión y creación de conocimiento.

⁷²⁶ Consultar el plan estratégico de la universidad (2012-2017), línea 3 en <http://bajio.delasalle.edu.mx/somos/planeacion.php?op=1&sem=3#plan> (Consultado el 04/05/2012).

Capítulo 5: Análisis y discusión.

Introducción

A la luz de los resultados obtenidos mediante los diferentes instrumentos y a través de la triangulación de dichas fuentes, así como de la triangulación de los datos cualitativos y cuantitativos del cuestionario, se procederá en este apartado a analizar dichos resultados, a discutirlos y contrastarlos igualmente con la fundamentación teórica y las tendencias de la universidad en las primeras décadas del s. XXI, así como con las emergentes estructuras organizativas que la empujan a modificarlas aplanándolas, descentralizándolas y flexibilizándolas para adentrarse con rigor y potencialidad en la senda de la colaboración intra e interuniversitaria y en el trabajo en red. Se puede afirmar, como ya sostenía el investigador mexicano Axel Didriksson (2000) y que recoge y actualiza a su vez López (2010: 13), que *“el cambio que se escoja guarda relación directa con la modificación de las estructuras institucionales y los nuevos rumbos que tomen los contenidos y los modelos educativos e investigativos”*. Según el objeto de la presente investigación, nos centraremos en los cambios estructurales que requieren el nuevo escenario y el nuevo rol que ha de adquirir la universidad para responder mejor a él y en cómo esas estructuras facilitan y favorecen la colaboración de las universidades.

El análisis y discusión de los resultados aportados por las tres fuentes empleadas en la investigación se realizará agrupando los mismos en función de los cinco ejes analíticos que se identificaron y en torno a los cuales se construyó el procedimiento de análisis. Recuérdese que en cada uno de ellos se establecieron diferentes sub-ejes que facilitan el estudio y la discusión.

1.- PRIMER EJE ANALÍTICO: *“Un nuevo escenario empuja a cambiar la universidad”*.

El nuevo escenario que cuestiona y hace cambiar el rol de la universidad se analizaba en la revisión teórica a través de diferentes estudios, investigaciones e informes que aportaban pistas sobre los efectos que está teniendo en la universidad: la globalización de la educación superior (Nayyar, 2008; Stuart, 2008; Brown, 2007; Torres, 2007; López, 2006, 2010), su mercantilización (Verger, 2008b; Brunner, 2006, 2008), la masificación (Mora, 2007; Brunner y Uribe, 2007; Quintanilla, 1996; Altbach, 2008; UNESCO, 2009), las tensiones de los mercados y de los estados (Clark, 1998, 200; Brunner, 2005, 2008, 2009; Delanty, 2008), la competencia entre ellas (Fuente y Egron-Polak, 2010; López, 2003, 2010; Altbach, 2009), y con los nuevos proveedores de educación superior (Tünnermann, 2009; Verger, 2008b; Knight, 2006; Brown, 2005; Bhushan, 2006; Ponencia Guni, 2006), las universidades corporativas (Rivera, 2005; Rodríguez Gómez, 2003; López 2006a; Rubio, 2011; Jarvis, 2006), la creación de espacios comunes, la necesidad de colaborar, las TIC, la sociedad del conocimiento, la crisis de la sociedad y de la universidad. A continuación se realiza el análisis y discusión de este primer eje, siguiendo los sub-ejes identificados.

Sub-eje 1.1: Las universidades son conscientes de que el nuevo escenario las empuja a cambiar.

Se puede observar que las universidades La Salle son plenamente conscientes de que se encuentran en un profundo y significativo proceso de cambio y de adaptación a las nuevas exigencias de la sociedad; así lo reconoce el 75% de las mismas, según la documentación

escrita, proceso que es abordado de forma desigual por las universidades miembros de la AIUL. Son conscientes de que su misión en las últimas décadas se fue difuminando y que la universidad envejeció, se desfasó y entró en profunda crisis. Así se ha analizado extensamente, con múltiples citas, en la revisión teórica. Siguiendo el triángulo de Clark (1983), Brunner (2005, 2008, 2009) y Delanty (2008), las universidades quedaban al arbitrio del Estado o de los mercados; es hora de que las universidades, la universidad, es decir, cada una de ellas, tome las riendas de su futuro, adquiera la autonomía necesaria para asumir el protagonismo que le permita clarificar sus metas actuales y planificar éstas estratégicamente en el futuro a medio y largo plazo, consolidar su rol y avanzar, según sus fortalezas, en la colaboración con otras universidades y entidades. Las universidades La Salle son conscientes de que han de fortalecer sus competencias básicas y de complementarlas con la participación activa y la colaboración interna y externa para adquirir nuevas competencias que completen su misión. Se ha visto que sus fortalezas más afianzadas son la docencia (94%) y el compromiso social (86,4%). Además, vienen dando pasos firmes en identificar, desarrollar y consolidar líneas de investigación, solas o con otros, y afianzar y diversificar su espíritu emprendedor colaborando en la innovación con las empresas de su entorno y con la administración pública.

A pesar de todo lo dicho, no todas las universidades tienen el mismo nivel de conciencia de este nuevo escenario que las obliga a cambiar, ni perciben por igual sus amenazas, ni se preparan con la misma intensidad, prestancia y estrategia para minimizar sus efectos, al mismo tiempo que identifican y establecen las bases para la transformación y modernización de dichas universidades.

Sub-eje 1.2: Las universidades han de transformarse o reinventarse. Rol que desempeñan actualmente.

Así, los datos obtenidos del dinamismo que siguen estas universidades muestran que el aspecto más destacado es el de **recrearse y transformarse**, en esta línea lo señalan, en el P.13.1 y P.13.2, el 79,6% de los encuestados. Sigue existiendo un porcentaje de ellas que aún continúan optando por mantener y conservar sus logros (16,9%). De entre los encuestados, el grupo del PDI es el que tiene una visión más negativa y rutinaria del dinamismo actual de su universidad (25,5%), que contrasta con la opinión del grupo R (13,5%) y del PAS (9,1%), que la perciben así, siendo estos dos grupos los que juntos con el D, la conciben cambiando y transformándose con gran decisión y profundidad (entre el 81,6% del grupo D y el 84,9% del grupo PAS). Así, según los resultados, las universidades de la AIUL se reconvierten y renuevan. En la documentación escrita, más del 25% reconoce de forma explícita que la universidad debe **refundarse** e incluso que ha de **reinventarse**, coincidiendo con lo apuntado en la fundamentación teórica por Trujillo (2007), Moja (2008), Ordorika (2008), Stuart (2008), Gabilondo (2009) y López (2006, 2010). En este sentido, éste último, en su reciente obra sobre *“La educación superior internacional comparada”* decía: *“Para liderar el cambio y la innovación, para reinventar la universidad y lograr su autorreforma permanente, es necesario tener voluntad política de cambio, un proyecto institucional sólido, una amplia información sobre la universidad en las distintas regiones y países, y conocimiento acerca de experiencias relevantes de transformación universitaria”* (López, 2010: 100-101). Como se pudo ver en los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos empleados en la presente investigación, que se irán analizando y debatiendo, un grupo significativo de universidades La

Salle está en procesos de reinención; cuentan con proyectos universitarios elaborados conjuntamente por todos sus miembros, compartiendo una misma visión y misión; conocen los esfuerzos de mejora que realizan otras universidades; tratan de responder a los nuevos desafíos de la sociedad actual del conocimiento y a sus contextos, siendo fieles a su identidad y misión propia más del 69% de las mismas; así lo recogen de forma directa o indirecta, en sus documentos oficiales y públicos. Son universidades que vienen desarrollando su capacidad de escucha y diálogo con el entorno para responder con mayor acierto y adecuación a los nuevos retos.

Sub-eje 1.3: Abrirse y comprometerse local, estatal e internacionalmente.

Por otro lado, las universidades de la AIUL están muy **comprometidas socialmente**, es una de sus competencias básicas, en la gran mayoría de las mismas. El 86,4% indica en el cuestionario que así actúan y 52 participantes en el mismo, es decir, el 23,1% de ellos, lo dicen explícitamente en la pregunta abierta, escribiendo y resaltando su compromiso, responsabilidad, vinculación, trabajo, transformación y proyección social. Igualmente, en los documentos escritos, se recoge así en el 93% de los mismos; incluso el 55% indica explícitamente que deben tener “un fuerte compromiso con la sociedad local”; por otro lado, el 30% dice que hay que apostar por una universidad diferente, actual, significativa y comprometida con la realidad local y global. Son muchos los que indican que las universidades deben abordar temas transversales y emergentes o que responden a grandes necesidades: generar una cultura de paz, afianzar las democracias y la cohesión social, trabajar por el desarrollo sostenible y la mejora del medioambiente, etc., líneas de actuación destacadas por distintas fuentes de referencia (López, 2006a, 2010; Bawden, 2008; Escrigas, 2008; Bendersky, 2008; Ontiveros y Herce, 2007). Los estudiantes de La Salle, en muchas universidades, especialmente en las de América (norte, centro y sur) y Asia, deben realizar un número de créditos de labor social, según sus estudios, contribuyendo así al desarrollo local y al compromiso social de sus universitarios durante su formación y posteriormente en su desempeño profesional. Es de resaltar que muchas de las universidades de estos países cuentan nada menos que con un vicerrectorado, con su equipo y maquinaria administrativa, para organizar y guiar estos créditos complementarios y obligatorios. Así, por ejemplo, los que estudian magisterio, dedican horas de esta formación a trabajar con niños de la calle, o los que estudian ingeniería agrícola, con los agricultores de la zona para perfeccionar sus técnicas, o los odontólogos con los pueblos indígenas para mejorar sus conocimientos, hábitos de higiene bucal y curar o prevenir las enfermedades de la boca, etc. Europa y otras regiones, podrían incorporar estos créditos de responsabilidad y compromiso social en la formación de sus universitarios. Este grupo de universidades La Salle podría transferir su conocimiento, experiencias, recursos a través de una red de conocimiento o mediante una de tipo holónico, compartir sus mejores competencias básicas en este aspecto y generar un proyecto común que se pueda contextualizar y, al mismo tiempo, participar en otras redes que trabajen directa o indirectamente este aspecto, como la ya citada Red Talloires, que cuenta en la actualidad con 236 miembros de 62 países⁷²⁷. Con todo, a pesar de ser ésta una de las fortalezas o competencias básicas de las universidades de la AIUL y de contar con buenas prácticas, planificación y recursos habría que tener en cuenta lo que indican Puukka (2008: 122): “Las

⁷²⁷ Ver su página web en: <http://talloiresnetwork.tufts.edu/que-hacemos/que-es-la-red-talloires/> .

contribuciones al desarrollo social, cultural, medioambiental suelen ser insuficientes y adolecen de falta de acción colaborativa, poca financiación e indicadores claros para evaluar su impacto”, y lo que ya avanzaba el informe de la OCDE (2004: 207): “la ausencia de estructuras de colaboración permanente, impide que las IES se comprometan”.

Es importante advertir, en este punto, algo que algunos de los encuestados insinúan, que a su vez aparece en la revisión teórica, y es que la apuesta por la calidad, mal entendida, puede desdibujar la misión de la universidad orientándola al mercado y a sus políticas e intereses o a llenarla de burocracia de forma que le impida cumplir con su verdadera misión en la construcción y mejora social.

Ahora bien, en la AIUL, **además de su compromiso con la sociedad local y estatal crece su actuación en el ámbito internacional**, abriéndose a esta dimensión con paso firme. Así, tanto en las entrevistas, en las que quienes han participado dicen que entre los cambios que deben ser abordados se encuentra el incrementar la apertura internacional, como en el cuestionario, en el que un 48% de todos los encuestados señala el ámbito internacional como su proyección actual prioritaria, y en la documentación escrita se indica en los planes estratégicos aportados por ellas. Si en el cuestionario desglosamos las repuestas aportadas por los distintos grupos de destinatarios, vemos que el PAS (52,83%) y el PDI (55,32%) son los que indican con mayor porcentaje que es el campo internacional el de mayor actuación y proyección actual, frente al grupo R (40,54%), que opina que sigue siendo el ámbito local la principal proyección de la universidad.

Esta apertura internacional está siendo un “*revulsivo*” para las universidades (Zabalza, 2002: 50) y sigue la estela de “*la colaboración y la globalización de la educación superior*” (López, 2006a: 9), se funda en el valor del conocimiento y de la formación y se refiere a las diversas formas de cooperación entre las IES, investigadores, profesores y estudiantes y el valor estratégico de la misma (López, 2010; Oppenheimer, 2010; UNITWIN; UNESCO; Bolonia, 1999; Delors, 1995; Dearing, 1997; Attali, 1998; Bricall, 2000). También en la V Convención de la EUA, Praga, 2009, se decía que “*se requiere una universidad abierta, flexible y moderna*” y que se debe avanzar en “*la difusión e interacción con el resto del mundo*”. Con todo, se dan desviaciones, desigualdades, competencias, fugas, disparidad de intereses (Sobrinho, 2005; López, 2010); a este respecto Ordorika (2008: 15) dice que “*el campo internacional de la educación superior es desigual, jerárquico y permanentemente controvertido*”.

Las universidades La Salle se van abriendo progresivamente a esta dimensión internacional de intercambio y cooperación entre las IES. Tienen a su alcance incrementar significativamente la colaboración entre las universidades que integran la AIUL y enriquecerla a su vez, al compartir en su seno lo que adquieran y compartan con otras universidades. Pero el grupo R, principal dinamizador de estos procesos de apertura y colaboración le otorga aún una valoración medio baja y el resto de los artífices de la misma, grupo D y PDI, se quedan en una franja media. Hay que facilitar el acceso, incrementar la interacción, movilidad y el intercambio de acciones, programas, miembros, abordar proyectos en común (de docencia, investigación, innovación o servicio y compromiso social). Las TIC facilitan el trabajo y la presencia de docentes e investigadores en múltiples universidades sin tener siquiera que desplazarse, enriqueciéndose y fortaleciéndose mutuamente.

Sub-eje 1.4: Las universidades han de contar con la autonomía suficiente y necesaria que les permita afrontar los retos del nuevo escenario y redefinir su estructura organizativa.

Para poderse adentrar con responsabilidad y garantías de éxito en el proceso de redefinición de sus metas y en la adquisición del nuevo rol que además les permita colaborar activamente entre sí, las universidades han de **aumentar su autonomía**. Sin duda, este incremento de la misma se debe acometer por múltiples motivos, pero también por los apuntados. Autonomía en todos sus ámbitos y vertientes: institucional, organizativa, administrativa, económica, curricular, investigativa, ideológica o científica, etc. (Borrero, 2008f; Gairín, 1994; IAU, 1965, 1996; Díaz, 1974; Hetherington, 1965; López, 2010).

Prácticamente desde su origen, la autonomía ha sido una constante reivindicación de las universidades y de sus protagonistas, sin ella no es posible el cumplimiento de su misión. Se debe tener en cuenta que una cosa es la autonomía que le otorgan y otra la que ella ejerce. En la presente investigación las universidades de la AIUL valoran, a través del cuestionario, como muy alto el ejercicio que hacen de la misma, con un 88,6%, y sitúan la autonomía que le otorgan las autoridades pertinentes en un 75,1%, existiendo una diferencia del 13,5% entre la que ejercen y la que le dan, a favor de la primera. Igualmente, en las entrevistas, así lo reconocen, ya que un grupo significativo señala que la universidad debe contar con más autonomía. Por otro lado, en la documentación escrita, se pone de manifiesto el ejercicio autónomo de estas universidades al adoptar una actitud proactiva y comprometida, más allá de los requisitos y usos habituales, ante el cambio, yendo más allá de lo que el marco legal les prescribe.

En el cuestionario, al analizar la autonomía que le otorgan y que ejerce la universidad por parte de los diferentes grupos de encuestados, los más críticos con la autonomía que le otorgan a la universidad son los del grupo R, éstos consideran que le dan menos de lo que les correspondería, y lo señalan con un 30% de diferencia con respecto a los demás grupos encuestados. En lo que sí coinciden todos los miembros es en que la ejercen en grado muy alto, así lo señalan todos entre el 83,7% (PDI) y el 90,3% (D). Por su parte, los del grupo R suben su valoración con respecto a la autonomía que le conceden, en un 38,6%, situando el grado en el que la ejercen en un 88,6%. Todo esto pone de manifiesto su espíritu emprendedor y la responsabilidad y compromiso que asumen y ejercen.

Entre los otros aspectos que se señalan en cuanto a la autonomía que ejercen o deberían ejercer, desde las universidades de la AIUL se indica que ésta se debe abordar en el diseño, actualización y planificación de los programas académicos, de la formación básica o continua y en la mejora de la docencia; muchas se encuentran elaborando planes docentes, que inspiren y guíen el quehacer de todos en este sentido. Insisten igualmente en la dimensión social de la universidad, con la mejora de su entorno y la transformación del país en favor de los más necesitados. Otros aspectos que aportan son: ejercer más autonomía en el incremento de la investigación, de la que algunos resaltan el que ésta tenga una clara orientación social; innovar; establecer lazos y firmar convenios con otras; diversificar las fuentes de financiación, para evitar dependencias y manipulaciones, y apostar por la sostenibilidad; organizar mejor sus recursos humanos para que sean más eficientes y estén más conjuntados.

La autonomía de la universidad sigue siendo un elemento clave y determinante para afrontar este nuevo escenario y adquirir el nuevo rol, ésta arranca desde sus orígenes y por ella se ha luchado a lo largo del devenir histórico, es un derecho connatural a las universidades (Tünnermann, 2005; Borrero, 2008). Por ello las universidades pueden determinar sus metas y misión, estructurarse adecuadamente, diseñar sus planes de estudio, priorizar sus líneas de investigación e innovación, comprometerse con su entorno, trazar las líneas y ejes de su gobernanza, apertura, colaboración, administrar su financiación, etc. (AIU, 1996; Gabilondo, 2008; Tünnermann, 2005; Borrero, 2008f). Tiene sus peligros como el mismo Tünnermann (2005: 11) indicaba: *“Es una herramienta que puede ser eficaz o no para que las universidades cumplan sus funciones. Cuando el medio se confunde con su fin se produce un uso defectuoso o un abuso, como la intangibilidad física de edificios o personas, o ser refugio de apáticos e ineptos que huyen de toda evaluación”*. También, en muchos lugares del mundo las universidades chocan con *“legislaciones muy rígidas y excesiva regulación”* (Salaburu, 2007: 32 y Samoilovich, 2007:5).

Las universidades de la AIUL cuentan con una gran ventaja respecto a la autonomía y es que vienen ejerciéndola en grado superior y de forma independiente al valor de la que le otorgan, que es inferior. Esta libertad, responsabilidad, compromiso y protagonismo las abandera y permite trazar sus objetivos dándole el sustrato para abrirse y construir con solidez la colaboración y el trabajo en red, compartiendo, transfiriendo y construyendo juntas con otras, el conocimiento y su misión en la sociedad.

2.- SEGUNDO EJE ANALÍTICO: “El nuevo rol que la universidad va adquiriendo, nuevas tendencias y nuevos rasgos”.

Este segundo eje analítico posibilita conocer qué nuevo rol van adquiriendo las universidades para adaptarse mejor al nuevo escenario. No se trata sólo de que incorporen los rasgos del nuevo papel que las universidades han de desempeñar en los próximos años, sino deponer también las bases que posibiliten y garanticen dicha adquisición y su continuidad. A través de los datos obtenidos mediante las diversas fuentes consultadas (entrevistas, cuestionarios y documentos escritos), se profundiza y avanza a modo de espiral, hacia lo nuclear, determinante y configurador de las universidades La Salle, tanto para conocer con mayor exactitud su momento actual como sus principales tendencias, así como los avances en la adquisición, operativización del nuevo papel y las características que se deben transparentar, desarrollar y ejecutar del mismo.

Aunque como dicen muchos, entre ellos, Gabilondo (2006) y Borrero (2008c: 303) cuando afirma: *“la reforma de la universidad ha venido asida al ropaje universitario a través de los siglos”*, hoy se le exige desde todas las instancias, una profunda y radical transformación, clave para su modernización, sentido y perdurabilidad. Delanty (2008: 28) indica que *“debemos reflexionar a conciencia acerca del concepto de universidad”*. Procedamos ahora al análisis y discusión de este segundo eje.

Sub-eje 2.1: Misión de la universidad y los principales ejes de la misma: docencia, investigación, innovación y servicio.

En primer lugar, en relación con la **misión de la universidad**, según lo que apuntan sus directivos en las entrevistas, respecto a las fortalezas y debilidades de la misión, reconocen que son instituciones sólidas, bien posicionadas y acreditadas, que gozan de gran prestigio y que vienen realizando un importante, reconocido y valorado servicio a la sociedad. Al cifrar la misión universitaria en torno a cuatro ejes, tal y como se explicó en la fundamentación teórica, que son: docencia, investigación, servicio e innovación, se puede observar que el eje más trabajado y desarrollado históricamente por estas universidades y en la actualidad es el **eje de la docencia**⁷²⁸, siendo ésta la principal fortaleza de las mismas, ya que así lo reconocen casi el 100% de los entrevistados, que cuentan con programas de formación de gran calidad y excelencia, muy actualizados y acreditados, así como con una metodología de vanguardia, siempre dispuesta a ser revisada y mejorada. Es por ello por lo que vienen trabajando en planes y modelos de docencia que den a la formación básica y continua mayor valor y proyección; así lo indican el 50% de los que respondieron a la entrevista. A su vez, en el cuestionario el eje de la docencia es el más ponderado con 839 puntos, y con más de 318 puntos por encima del segundo eje en el que las universidades de la AIUL son también muy competentes, que es el servicio o compromiso social. Los diferentes colectivos en los que se ha agrupado a los miembros de la universidad (R, D, PDI, PAS) coinciden de forma convergente y sin apenas diferencias en esta apreciación. Por su lado, en la documentación escrita, se vuelve a incidir en ella, que aparece en el 100% de las universidades que expresan su apuesta y compromiso por una docencia de calidad, por la formación integral de las personas, por educar a ciudadanos competentes, innovadores, comprometidos en la transformación personal y social, porque sus estudiantes sean agentes de cambio y se formen desde la integridad, la fe, la fraternidad, la ética y la solidaridad. Así mismo, reconocen, en sus documentos, que el 65% de las mismas se encuentran inmersas en una profunda renovación del modelo pedagógico que se viene desarrollando en cada universidad. Esta búsqueda y esfuerzo que realizan cada una de ellas, de forma aislada y autosuficiente, si se compartieran y trabajaran en red, supondría que logran avanzar más, con mayor rigor y agilidad, pudiendo así generar, crear juntas, un modelo pedagógico altamente atractivo y competitivo, compartiendo sus conocimientos, experiencias y buenas prácticas, que cada una adaptaría y contextualizaría a su realidad universitaria y social. Es más, podrían incluso incorporarse a redes de docencia universitaria ya existentes para conocer y aprender de lo que hacen otros, compartir y recibir nuevos conocimientos al respecto⁷²⁹.

Algunos de los rasgos de este modelo pedagógico que se van alumbrando y configurando son: procurar una formación integral; formar no sólo en contenidos sino también en competencias y valores; aprendizaje y trabajo colaborativo; trabajar en equipo, que los estudiantes participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; una formación centrada en los que

⁷²⁸ Tal y como apuntaba ya en 1873 Newman: *“Las universidades son un lugar en el cual se enseña el conocimiento universal”*, que además, ante el concepto de “la universidad de la investigación” de Humboldt, añadía: *“Si la universidad tiene como función principal indagar el descubrimiento científico y filosófico, no concibo por qué tal universidad debe tener estudiantes”*, según recogen Bowden y Marton, 2012, op. cit, pp. 16-17.

⁷²⁹ En España, por ejemplo, viene funcionando desde el año 2000, la Red-U, en la que participé en su creación y puesta en marcha. Esta red de docencia universitaria existe en la mayor parte de los países de la Comunidad Europea, así como en EE. UU. y Canadá, en México, etc. Ver <http://www.red-u.org/>.

aprenden, en sus necesidades, intereses y expectativas; desarrollar un trabajo más interdisciplinar⁷³⁰; configurar currículos flexibles, pertinentes, significativos y con carácter transformador; impulsar el intercambio y la movilidad de los estudiantes, profesores y programas; etc.

Próximo a la intensidad y fortaleza de la docencia aparece el **eje del servicio**, en la misión de las universidades de la AIUL. Se puede comprobar que tienen muy trabajado y logrado el ser universidades comprometidas con lo social, es algo que vienen labrando históricamente y que tratan de afianzar e impulsar en su presente y futuro. Así lo expresan a través de las diferentes fuentes. En las entrevistas reconocen que realizan un alto y reconocido servicio social, explican cómo sus universidades trabajan y atienden a las clases sociales más desfavorecidas, esto ya se apuntaba en el eje analítico anterior, cómo estas instituciones cuentan, con rango de vicerrectorado, de todo un equipo de personas que gestionan, dan contenido, proyectan y evalúan esta misión tan nuclear en ellas. También en el cuestionario es el segundo aspecto de la misión universitaria más valorado, siendo ponderado con 521 puntos. En las preguntas abiertas, tal y como se puede consultar en la exposición de los datos obtenidos, se expresan de forma imperativa y radical los siguientes aspectos: la universidad ha de asumir su responsabilidad social; la investigación debe tener un impacto social; se ha de estudiar y transformar lo que genera empobrecimiento; se debe cuidar el medio ambiente y procurar un desarrollo sostenible, etc. Por último, igualmente, en la documentación escrita, la vocación de servicio de las universidades de la AIUL se recoge en el 100% de las mismas y en los diferentes documentos analizados se manifiesta que trabajan por la transformación de la realidad social de su región y país; impulsan y se comprometen en generar una cultura de paz; posibilitan el diálogo interreligioso e intercultural (así por ejemplo, en la Universidad La Salle de Belén, se acoge a católicos, judíos, musulmanes y no creyentes); se becan y crean programas para los más pobres (La Universidad La Salle de Bogotá ha auspiciado la creación del proyecto Utopía en Yopal, Colombia, zona afectada por la violencia y la pobreza, para la capacitación de líderes agrícolas, capaces de la transformación sociopolítica y la empresarial productiva del campo en sus lugares de origen)⁷³¹; etc. Con todo, al observar los resultados en la pregunta 14.5 del cuestionario y desglosarlo por grupos de destinatarios, sorprende apreciar una diferencia de casi el 27% entre la valoración que dan los directivos de la implicación de la universidad en el desarrollo local y la percepción más baja que tienen el PDI y el PAS al respecto, especialmente el PDI, que es el grupo que la valora mucho más baja.

Es de destacar que se empiezan a abordar acciones de esta naturaleza, de manera conjunta e interdepartamental, tal y como se recoge en la documentación escrita de algunas universidades, y que se ha evidenciado en los resultados, aunque sea de forma incipiente y por parte de unas pocas. Esto es algo que se debe impulsar en el resto de las universidades y entre las que colaboran y trabajan en red, tanto en la AIUL como con otras universidades y redes interuniversitarias que están trabajando en esta dirección, como es el caso de la red Talloires, que nombrábamos anteriormente.

⁷³⁰ Metodologías como el ABP (Aprendizaje basado en problemas) o el PBL (*Problem based learning*), que se citó en el primer capítulo, propician este trabajo interdisciplinar, entre otras.

⁷³¹ Ver en <http://utopia.lasalle.edu.co/>.

Con respecto al **eje de la investigación** en las entrevistas se dice claramente que es escasa y que se debe incrementar, algunos lo expresan de forma más radical, afirmando que es muy baja escasa o nula. En el cuestionario aparece como el tercer eje, ponderado con 477 puntos y en las preguntas abiertas se ve una preocupación creciente por mejorar y desarrollar la investigación en las universidades La Salle. En la documentación escrita la sitúan en un 40%. Igualmente, se percibe esa misma preocupación por incrementarla, ya apuntada. Se debe reconocer que la incidencia es desigual y este incremento se acomete a ritmos muy diferentes. Se ha podido observar que la experiencia investigadora ha crecido exponencialmente en los últimos años (ver Gráfico 3).

Cada universidad se ha ido construyendo sola su dimensión investigadora, algunas, muy pocas, cuentan con experiencia de investigación de más de cien años. Se va configurando alguna red de investigación, como RIILSA (Red internacional de investigación lasallista) aún incipiente, poco estructurada, más de intercambio de información que de trabajo conjunto y cotidiano.

En cuarto lugar aparece el **eje de la innovación**; aunque las universidades se perciben proactivas y emprendedoras, tal y como se recoge en todas las fuentes de datos empleadas en la presente investigación, este eje está poco desarrollado. Así, en las entrevistas, se reconoce que la innovación en las universidades La Salle se circunscribe a sus campos o ejes más propios, como son la docencia y el compromiso social, y que se innova poco o nada en otros campos⁷³². En el cuestionario la innovación es ponderada en cuarto y último lugar con 379 puntos, con una diferencia de 460 puntos respecto al eje más valorado que, como se ha visto, es el de la docencia. En la pregunta abierta se obtienen treinta y siete respuestas y en ellas se indica que hay que innovar de forma permanente, hacerlo en campos emergentes, generar patentes, etc. Por otro lado, en la documentación escrita, la innovación es citada y valorada con mayor frecuencia y grado, en un 75%. En dichos documentos se expresa el espíritu emprendedor de las universidades de la AIUL y cómo incrementarlo. Es en este eje en donde se explicita una colaboración de las universidades de forma nueva, el 38% de ellas se está adentrando en el dinamismo de la Triple Hélice, propuesta y desarrollada por Henry Etzkowitz y Loet Leydersdorff, en los últimos quince años, tal y como se expuso en la revisión teórica. La Triple Hélice prescribe la colaboración de las universidades, las empresas y la administración pública para el desarrollo local y la innovación. En varias universidades de la AIUL se están dando pasos para la creación de Parques de Innovación, no en la línea de los parques científicos y tecnológicos que tanto abundan, sino de parques de innovación de servicio a las personas: accesibilidad, educación, salud, etc.

La redefinición de la educación superior y su nuevo rol es un reto (Moja, 2008; Altbach, 2008; etc.). La creación de espacios comunes (EEES, ALCUE, UEALC, APAIE, ENLACES, ELES, etc.), la globalización y el empuje de múltiples organismos internacionales (AIU, EUA, UNESCO, UDUAL, CINDA, OUI-IOHE, UNITWIN, etc.) conducen a las universidades a colaborar y comprometerse socialmente, dar respuesta incluso a la violencia, la pobreza, el terrorismo mundial, la equidad, las enfermedades, el medioambiente, la sostenibilidad, etc.. Las universidades no pueden dar la espalda a estas y otras necesidades y urgencias sociales al renovar su misión (Moja, 2008;

⁷³² Se puede ver, por ejemplo, el caso del *Institut Polytechnique La Salle Beauvais* en Francia, con más de cien años de investigación, que actualmente investiga en alimentación y nutrición, entre otras líneas; o el caso de la Universidad La Salle Bogotá con investigación en fecundación *in vitro* en ganado vacuno, entre otras, etc.

Informe del Círculo de Empresarios, 2007; Escrigas, 2008). Por otro lado, deberán “*preservar su misión esencial al cambiar*” (Wharton, 1996: 135) y también, deben evitar optar por la supervivencia, el aislamiento o el ensimismamiento, la competencia con otras o la resistencia o lentitud de respuesta (Escrigas, 2008; Moja, 2008; Wooldridge, 1994; Zabalza, 2002).

Se aprecia que las universidades La Salle se encuentran en el proceso de redefinir su misión, estructurando mejor aún si cabe la docencia, que es su gran fortaleza histórica y transversal en todas sus facultades y acciones formativas que emprenden; potenciando su compromiso social que es alto y que lo continúan impulsando en favor de los más desfavorecidos, yendo más allá de lo académico y requiriendo de sus estudiantes un número de créditos de trabajo y desarrollo comunitario tal y como se expuso. A su vez, son conscientes de su déficit en investigación e innovación, por lo que, en los últimos años, vienen apostando decididamente por ellas, dando formación a sus miembros y abordándolas a través de diferentes proyectos y acciones, aún de forma incipiente y poco estructurada, tratando de hacerlo de una manera colaborativa y en red⁷³³. Además, tratan de construir y desarrollar una investigación e innovación de alto nivel y con gran impacto social, en favor de los problemas sociales más emergentes o perennes, atentas a los requerimientos de las organizaciones nacionales e internacionales. Con todo, se ha de pasar de las buenas intenciones y declaraciones iniciales a una estructuración y un quehacer sistematizado tal y como se ha expuesto en la fundamentación teórica y los mismos encuestados han señalado en los diferentes ejes analíticos de la investigación.

Sub-eje 2.2: Elementos exitosos de las Instituciones de Educación Superior (IES): núcleo de dirección fortalecido, vínculos con el entorno, diversificar fuentes de financiación y cultura emprendedora.

Además, en este segundo eje analítico se han evaluado los **elementos exitosos** comunes a las instituciones de educación superior inspirados por Clark (1998, 2000)⁷³⁴, que muchos autores y estudiosos han recogido y citado, baste recordar a Durand, Masera y Pujadas, 2003; Luengo, 2003; Brunner, 2005 y López (2010: 60) que los señala como “*básicos para crear una universidad innovadora, participativa y acorde con las exigencias actuales*”. Así, en las entrevistas se indica que las universidades están muy vinculadas con su entorno y que prestan un gran servicio social, siendo este compromiso social lo que las vuelve atractivas y exitosas. En el cuestionario se estudian los cinco elementos sugeridos por Clark, que en el estudio se agruparon en cuatro: núcleo de dirección fortalecido, vínculos con el entorno, diversificar fuentes de financiación y cultura emprendedora (éste último une el cuarto y quinto elemento de los señalados por Clark, que son: convertir a los docentes y departamentos en unidades innovadoras y generar una cultura innovadora que propicie el cambio). También se recogen, en la pregunta abierta, otros elementos que ellos consideran exitosos de sus universidades. Ya

⁷³³ Se analizó la red RIILSA a este respecto. A mediados del año 2012 se ha puesto en marcha otra red de investigación sobre los valores y el desarrollo de la identidad y educación lasaliana y se ha creado un Servicio de Investigación y Recursos Lasalianos con el concurso de varias universidades miembros de la AIUL y otras entidades del mundo lasaliano (Ver Intercom, nº 140, octubre de 2012, op. cit, pp. 10-11).

⁷³⁴ Se recuerda a R. Burton Clark en su trabajo “*Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*” (2000), en el que “*define las universidades innovadoras, a partir de estudios de casos europeos - universidades de Warwick (Inglaterra); Strathclyde (Escocia); Twente (Holanda); Chalmers (Suecia) y Joensuu (Finlandia)-, que pasaron de ser tradicionalmente formadoras a ser instituciones modernas con un desarrollo importante en investigación científica y tecnológica y una actitud y práctica innovadora*”, tal y como lo recoge López, 2010, op. cit, p. 60.

se vieron los resultados obtenidos, siendo el núcleo de dirección fuerte (86%) y la vinculación con el entorno (84,2%), que coinciden con lo que han dicho los directivos entrevistados, los rasgos más valorados. Le sigue con un 68,4% la cultura emprendedora y lo menos valorado es la búsqueda y diversificación de las fuentes de financiación, al que dan un 51,1%. Al desglosar los datos, según las personas encuestadas, casi todos suelen dar respuestas muy convergentes, pero los que valoran por debajo y se muestran más críticos son los del grupo PDI, distanciándose en esta ocasión en un 24% de los que puntúan más alto. Las mayores diferencias se dan respecto al núcleo de dirección fortalecido, los directivos (R y D) los valoran en una media del 95% y la parte operativa (grupos PDI Y PAS) lo valoran en un 75% de media aproximada, manifestando así cierta discrepancia con el ejercicio de los directivos. En la pregunta abierta sobre qué otros elementos exitosos se deben incluir, indican: el compromiso social, la innovación, la formación integral, la calidad, el trabajo conjunto y coordinado, la gestión transparente, la dimensión internacional, el establecimiento de alianzas y convenios y el desarrollo TIC. En otra de las fuentes, en la documentación escrita, señalan como elementos exitosos su compromiso con la calidad docente y el redefinir su modelo pedagógico; propiciar un trabajo más interdisciplinar e interdepartamental; incrementar su vinculación con el entorno y contribuir a la transformación y al desarrollo local. Como se puede apreciar, siguen cifrando su éxito, al igual que su innovación, en esos dos ejes de la misión universitaria que históricamente las ha caracterizado: la docencia y el servicio social.

Conviene resaltar además, a la luz de los resultados y de la aportación de los estudios de Clark y demás seguidores, que las universidades La Salle han de revisar su gobernanza, definir y encajar mejor la alta dirección con los mandos intermedios, también con la parte operativa de la organización universitaria y con el apoyo técnico-administrativo, vertebrando de forma más participativa, colaborativa, plana, descentralizada y flexible con vistas a validar y dar mayor calidad a la dirección central, conectarla y fortalecerla. Es clave y urgente apostar por la organización, vertebración y dirección de las universidades. Urge igualmente diseminar por todos los rincones y acciones de estas instituciones de educación superior, en sus miembros, equipos, departamentos, facultades y centros, el espíritu emprendedor, que todos se sientan partícipes y artífices de un proyecto común y que asuman su responsabilidad y compromiso de forma proactiva y subsidiaria. Ha quedado patente que este elemento innovador lo tienen medianamente logrado y que debe construirse con el concurso de todos. Juega a su favor el segundo de los elementos exitosos; ya que su vinculación con el entorno es fuerte, deberán mantenerlo e incrementarlo y estructurarlo más. Estas instituciones no cumplen lo que denuncia Moja (2008: 168) de que *“a menudo las IES están aisladas de las comunidades dentro de las que se encuentran”*. Por último, también han de diversificar sus fuentes de financiación para sacar adelante su misión y proyecto, tal y como se ha expuesto y se revisará en los otros ejes analíticos.

Sub-eje 2.3: Rasgos definitorios de las universidades: proactivas/reactivas, colaborativas, conjuntadas/coordinadas y atractivas/competitivas.

A continuación, y siguiendo el procedimiento de análisis trazado, se revisará **cómo se definen las universidades de la AIUL**, es decir, si se consideran proactivas, colaborativas, conjuntadas/coordinadas y atractivas/competitivas.

Según los entrevistados, **la universidad es más proactiva que reactiva**, así lo reconoce el 78,15% de ellos y dicen que es proactiva principalmente por innovar, participar en proyectos de desarrollo regional, trabajar en la mejora continua, por sus infraestructuras y recursos, contar con directivos motivados y personal capacitado. El 21,85% restante se decantaron por considerar que su universidad es reactiva, así lo afirman porque a ésta le falta tener una visión global, por tener escasos logros interesantes, por los pocos contactos internacionales, por estar encerradas en sí mismas, porque les pesa la rutina y por evitar correr riesgos y ser excesivamente conservadora.

En el cuestionario indican que la universidad es proactiva en un 77,3%, por debajo de las puntuaciones dadas a los otros dos rasgos más valorados que la definen: el ser atractiva/competitiva y ser colaborativa. Con todo, la puntuación sigue siendo alta y se corresponde con la valoración aportada en las entrevistas, casi de forma totalmente coincidente. Al desglosar las respuestas de los diferentes grupos se ven ciertas discrepancias, los que la valoran más son los del grupo R con un 85,7% y los que menos el PDI con un 69,5%, es decir, un 16% menos. En la documentación escrita se recoge este espíritu emprendedor que inspira a la mayoría de las universidades, aunque en ocasiones les ciega el deseo y no lo llevan a la práctica. Por los datos podemos decir que las universidades de la AIUL son proactivas.

En lo que se refiere a su **carácter colaborativo**, en las entrevistas, los resultados obtenidos indican que lo que prima en las universidades La Salle es la fragmentación más que la colaboración que también se da, pero en menor grado. Afirman que se sigue trabajando de forma aislada y fragmentada, que falta voluntad para colaborar, que cada facultad va por su lado, que se carece de proyectos comunes, que hay mucha burocracia, desorden e improvisación, poder y egocentrismo. Todo ello dificulta la colaboración o la imposibilita estructuralmente. Ahora bien, existe una preocupación creciente por colaborar, crear lazos, establecer alianzas. Inicialmente suelen definirse como colaborativas aunque al entrar en detalles y profundizar en el análisis, reconocen que actualmente están muy fragmentadas. Al revisar los resultados del cuestionario, se observa que la valoración dada a la colaboración es de 85,6%; con esta valoración consideran que su universidad es colaborativa en grado alto o muy alto. Al desglosar los datos según los grupos encuestados, los más optimistas al respecto son los del grupo R que la consideran en un 91,4% y los más pesimistas, el grupo PDI, que le dan un 74,4%, casi un 17% menos. Además, los mismos entrevistados, señalan algunos problemas que dificultan la colaboración:

- Falta voluntad para trabajar de forma interdisciplinar. Los directivos lo impulsan pero el PDI es reactivo a ello.
- El poder, el egocentrismo y la autosuficiencia de cada disciplina o área los lleva a aislarse y a actuar con independencia del resto.
- La excesiva burocracia con que se acometen, en muchas ocasiones, los procesos de colaboración.
- El desorden y la improvisación de las urgencias del día a día imposibilitan planificar y acometer la colaboración en los distintos ámbitos.

Respecto a si **la universidad está conjuntada y coordinada**, ya ha quedado claro en las entrevistas que cada facultad va por su lado y que echan de menos la colaboración, coordinación entre facultades, áreas, departamentos; igualmente dicen que faltan proyectos comunes y que se percibe aislamiento y desorden. Por otro lado, en los resultados del cuestionario, es éste el rasgo que valoran más bajo, en un 67,4%, nuevamente son los del grupo R los que dan una puntuación mayor, un 80%, y los que menos, siguen siendo los del PDI, con un 54,3%, un 25,6% menos que R. Los demás grupos también dan puntuaciones dispersas.

Estas discrepancias ponen de manifiesto que tanto la colaboración interna y externa, como la coordinación y conjunción interna de la universidad es aún una tarea por hacer. Sienten una inclinación a ello pero no está suficientemente armado y estructurado este espíritu colaborador. Es necesario crear lazos, establecer alianzas con otros que les permitan abrirse, compartir, dar y recibir experiencias, conocimientos, recursos. Colaborar con otros hacia fuera resultará difícil y poco enriquecedor si las universidades no son capaces de colaborar hacia dentro, realizando un trabajo interdisciplinar, interárea, interfacultativo, intercentros. Progresivamente, las universidades La Salle han de comprender que la unidad de funcionamiento es la universidad (COM, 2005; Tedesco, 2008), y no el departamento, el área o la facultad y que juntos han de poseer una visión/misión que han de consensuar, compartir y dinamizar entre todos. En esa unidad estará su fortaleza, desde ahí colaborar con otros resultará altamente beneficioso, proyectará a la universidad hacia el éxito y un mejor servicio a la sociedad.

El rasgo más valorado en la definición de la universidad es que la perciben como altamente **atractiva y competitiva**. En las entrevistas, prácticamente todos, el 100%, reconocen que sus universidades son percibidas como instituciones sólidas, de prestigio, bien posicionadas en su contexto local o regional, poseen estándares de calidad altos, son un referente para las demás universidades del entorno, han crecido mucho en los últimos años, tienen reconocimiento oficioso y oficial, cuentan con la acreditación correspondiente de los organismos oficiales locales y estatales. En el cuestionario la valoración dada es del 90,5%, es también el rasgo más y mejor valorado; se esfuerzan de continuo por alcanzar la mayor calidad y excelencia. Al analizar el desglose de lo valorado por cada grupo, aquí se da la mayor convergencia, todos están en la horquilla entre el 86,8% del PAS y el 94,3% del grupo D. En la documentación escrita explicitan su compromiso por la excelencia, rigor y vitalidad de las universidades.

En definitiva, se aprecia que en grado medio alto, las universidades de la AIUL son más proactivas que reactivas, lo cual han de mantener, consolidar e impulsar, tal y como se señalaba en los sub-ejes anteriores, respecto a su espíritu emprendedor y su misión innovadora. Se debaten entre el deseo de la colaboración y su realidad, que se muestra mucho más fragmentada que colaborativa. Ya en 2005, la COM invitaba a todas las IES a subsanar algunas de sus debilidades e indicaba tres de ellas: uniformidad, fragmentación y aislamiento. En estas universidades, la primera y la tercera debilidad la tienen mínimamente resueltas y en camino de mejora, por lo general; de lo que más adolecen es de su fragmentación, de la falta de conjunción y coordinación entre sus miembros, individuales o colectivos, de la falta de unidad institucional. Han de integrarse más, colaborar, trabajar de forma más interdisciplinar, diseñar acciones transversales que involucren a diferentes áreas y facultades o a todas ellas.

En su unidad y visión común estará su fortaleza, lo que les permitirá colaborar con otras universidades y con otras entidades, retroalimentando y enriqueciendo con ello su propio ser y quehacer universitario. A pesar de todo esto, son muy atractivas y competitivas, muy valoradas en su entorno.

Sub-eje 2.4: Principal fortaleza con que afrontan la adquisición de su nuevo rol: las personas, su participación y compromiso, su formación y su motivación.

El último de los aspectos estudiados en este eje analítico sobre el nuevo papel que deben desempeñar las universidades y sus nuevas características, se centra en **destacar su preocupación por las personas que configuran la universidad**; quieren contar con todos y que todos participen activa y responsablemente en la construcción, proyección de la misma, así como en el diseño, desarrollo y evaluación de su misión. Sin lugar a dudas, para crear ese nuevo rol que se les reclama y exige a las universidades en general y, por ende, a las de la AIUL, han de comprender y contar de forma nueva con las personas que integran y configuran las mismas.

Éste es uno de los retos principales de la universidad en la actualidad, contar con las personas y sus relaciones, tal y como lo apuntaba Koldo Saratzaga (2009)⁷³⁵ para las organizaciones empresariales. La universidad es responsabilidad y compromiso de todos y cada uno de sus miembros. Es una preocupación compartida por los directivos y por el resto de la comunidad universitaria que cada día van adquiriendo nueva conciencia del papel protagonista y activo que ostentan y que han de desempeñar con disponibilidad, con rigor, con sentido de pertenencia. Igualmente, así lo indican múltiples autores y estudiosos del tema; recientemente Gutierrez, en noviembre de 2010, página 136, indicaba: *“Cuando la universidad reconoce la importancia de su conocimiento se pone en la lógica donde las personas, más que objetos, son consideradas como fuente de “riqueza” en la construcción de una nueva cultura organizacional”*; y poco antes, Moreno (2009: 65) afirmaba que: *“el elemento fundamental para evolucionar a modelos en red son las personas, de ahí que las teorías del comportamiento organizacional y de recursos humanos estén en el centro del debate”*; y Anca y Vázquez (2005: 109) matizaban: *“las personas dentro de una organización necesitan, en el contexto competitivo actual, desarrollar competencias culturales que les permitan aprender a comunicar, negociar, comprometerse y entender los valores y visiones generales de los otros”*. Por su parte, Bernal y van Zoggel (2012:109) dicen con rotundidad: *“la viabilidad de los procesos de colaboración se sustenta en la confianza que las personas tengan entre sí”*. Por último cabe recordar también lo que López (2010: 54) indicaba: *“El modo de gobernar hoy la universidad es a través de la participación y no por la vía de la imposición... La participación supone que toda la comunidad universitaria es consultada y se siente escuchada y entendida y, al mismo tiempo, que respeta que tome las decisiones la persona o el órgano que la misma comunidad ha elegido para ello (Ferrer Llop, 2004a, b; Escotet, 2004)”*.

En las entrevistas, se puede extender la opinión de quienes las han respondido a los demás miembros de la universidad, aunque ellos se centren fundamentalmente en el profesorado.

⁷³⁵ Saratzaga, 2009, op. cit., p. 42, dice al respecto: *“mi idea de organización es, ante todo, un proyecto basado en las personas y en unas nuevas relaciones... nuestra propuesta va contra la cultura empresarial y organizativa establecida... proponemos que la gente trabaje en equipo de verdad, que se comunique, tenga confianza, que sea generosa y acepte y participe en un proyecto común”*.

Así, con respecto a la gestión de las personas, indican que hay que motivarlas; favorecer su participación activa, su protagonismo, su iniciativa y compromiso; que dediquen más tiempo a la universidad y sus proyectos, que dicha dedicación sea exclusiva en la mayoría de los casos disminuyendo las que son por horas o a tiempo parcial, que rellenen huecos pero no se comprometen, implican ni realizan un trabajo continuado; se debe propiciar una plantilla sólida, estable, conjuntada; hay que aumentar su formación, capacitación y competencia para la docencia, la investigación, la gestión, el trabajo en equipo y la colaboración en red; se debe canalizar la escucha y el diálogo.

En el cuestionario, los miembros de la universidad valoran la formación que ésta les propicia en un 77,8%, esta formación es clave para el éxito y la evolución de las universidades, para la adquisición y desarrollo del nuevo rol que se les exige. Al desglosar según los destinatarios, se puede observar que el grupo R valora muy alto esta formación, seguido por el grupo PAS, mientras que el grupo D y especialmente el PDI, la considera algo inferior, distanciándose éstos últimos en casi un 20% menos respecto a los del grupo R. Por su parte, en la documentación escrita se explicita la necesidad y apuesta por la formación en la identidad, en el carácter propio, con vistas a favorecer una misma visión y un compromiso activo y coordinado de todos los miembros. Además, se nombra explícitamente la formación en docencia, y algunos añaden en investigación y en gestión.

Es relevante el compromiso y preocupación de las universidades de la AIUL por dar formación a todos sus miembros, para aumentar su cualificación y compromiso, para que participen activamente en el proyecto educativo de la universidad y en el logro de su misión. Ahora bien, la incidencia y espectro de esta formación es desigual. Se inclinan más por formar en la identidad y en la docencia; otras añaden la formación en el compromiso social, voluntariado, cooperación y muy pocas, sólo algunas, procuran formación en investigación y menos aún en gestión. Estos dos últimos campos son importantes y cruciales en la construcción del nuevo rol de la universidad. La formación en investigación, en cuanto que éste es un eje poco desarrollado en la misión de las mismas, y la formación en gestión, en cuanto que es importante para mejorar la organización y favorecer la colaboración, son prioridades para impulsar un mayor y más adecuado trabajo en red, para el que se carece de formación, conocimiento, experiencia y de los rudimentos necesarios (materiales, temporales, tecnológicos, económicos, etc.).

En cuanto al trabajo en equipo y la colaboración hacia dentro y hacia fuera de la universidad, se dan ligeras fluctuaciones como se puede observar en los datos obtenidos en la preguntas 14.2 y 14.3 del cuestionario (Ver Gráfico 26 y Gráfico 27). Por sus resultados se puede ver que la colaboración interna es mayor que la externa y al analizar los datos en función de los grupos de encuestados, existe un 12% de diferencia entre la máxima puntuación, que la da el grupo R, y la mínima, que la dan los grupos PAS y PDI, así, la parte operativa la valora menos que los directivos.

Las universidades La Salle, deben cuidar y seguir apostando por las personas que la integran y configuran, e implementar una gestión más basada y centrada en ellas, son su baluarte y su principal activo para su modernización y fortalecimiento.

3.- TERCER EJE ANALÍTICO: “La universidad deberá cambiar su estructura y funcionamiento para implementar el nuevo rol que se le requiere, adaptarse y desenvolverse en él”.

Las universidades en general y las de la AIUL en particular, que son las que centran esta investigación, para cambiar y adaptarse al nuevo escenario que se les exige, deben renovarse, acometer múltiples transformaciones de todo tipo; pero en este apartado se analizarán sólo desde el punto de vista de su estructura organizativa y de si ésta, además, las predispone para la colaboración y fortalecimiento a través de dicha capacitación colaborativa. Tal y como nos señalan, entre otros autores, Tapscott y Williams (2011: 59), las organizaciones y demás instituciones se ven actualmente en la encrucijada de “*colaborar o morir*”, esto mismo le ocurre hoy a las universidades. Bernal y van Zoggel (2012) afirman también, como Tapscott y Williams (2007, 2011), que hay que dismantelar las jerarquías; descentralizar la toma de decisiones; ofrecer facilidades a sus miembros para comunicarse lateralmente, etc.; así, el éxito en el nuevo entorno va a depender de la capacidad de cada institución, en nuestro caso, de la capacidad de las universidades para desarrollar nuevos procesos de colaboración interna y externa.

Las estructuras organizativas, como se ha analizado en la fundamentación teórica, pueden facilitar estos procesos o los pueden impedir, ralentizar, limitar o desviar. La estructura de la universidad debe ser coherente con su misión y objetivos, con sus concepciones, políticas y estrategias, con el nuevo rol que hoy se le exige que desempeñe, más abierto, colaborativo y comprometido con la sociedad. Por eso resulta importante revisar cuáles son las estructuras organizativas actuales de las universidades, qué rasgos afloran en ellas, hacia dónde tienden y en qué medida están en sintonía o no con las nuevas tendencias organizativas y estructurales revisadas. La robustez de las mismas no está en la cabeza, ni en las normas, ni el organigrama sino en la conjunción de los equipos, con iniciativa, responsabilidad y capaces de autorregularse (Bonabeau y Meyer, 2002). Existen diferentes corrientes y conceptualizaciones de las estructuras organizativas que condicionan las estructuras universitarias según se dé o prevalezca una u otra, tal y como se expuso en el capítulo dos, apartado 2.1, en el que se analizaron las corrientes: eficientista, estructuralista (Taylor, 1969; Weber, 1974; Etzioni, 1964; Mintzberg, 1979; Owens, 1976; etc.); humanista (Argyris y McGregor, 1969; Robbins, 1987, Ouchi, 1982); sistémica (Bertalanffy, 1976; Cisca y Uría, 1986; Simon, 1991; Katz y Kahn, 1977, Peiró, 1983,1984); interpretativa simbólica (March, 1985; Bolman, 1984; Weick, 1976, 1985; Olsen, 1985; Gairín, 1989; etc.); sociopolítica y crítica (Hoyle, 1986, 1992; Bates, 1989; Ball, 1989; Santos, 1992; Pfeffer, 1978; Lunenburg y Ornstein, 1991; Tyler, 1991). Así mismo, las universidades requieren estructuras abiertas, polivalentes, versátiles y flexibles, que propicien la comunicación y las relaciones, que cuiden los diferentes flujos tal y como apuntaba Bueno (2007) ⁷³⁶.

⁷³⁶ Como se analizó en la revisión teórica, Bueno, 2007, op. cit, p. 137, señalaba los siguientes flujos de la red estructural: “Red de flujos reales o procesos técnicos (aspecto del sistema técnico); red de flujos de información-decisión o procesos administrativos (aspecto del sistema de dirección); red de flujos de conocimiento y “rutinas” (pautas) o procesos psicosociales (aspecto del sistema humano); red de valores e ideas (flujos ideológicos) o procesos culturales (aspecto del sistema cultural); red de fuerzas e influencias (flujos políticos) o procesos políticos (aspecto del sistema de poder)”.

Sub-eje 3.1: Grado de autonomía de los miembros de la universidad

Si en el eje anterior se veía cómo las universidades de la AIUL vienen apostando de forma creciente por las personas y se preocupan así de su participación, formación, motivación, dedicación y protagonismo, ahora se analizará **la autonomía que las universidades le conceden a sus miembros**, la cual se operativiza a través de sus estructuras organizativas. Es éste un punto clave para el pleno desenvolvimiento de sus integrantes en el seno de la universidad y hacia fuera de la misma. Dicha autonomía expresa confianza en ellos, que se les da libertad y posibilidad de tomar incluso decisiones acordes con los proyectos institucionales y se les otorga pleno protagonismo. A este respecto, en las entrevistas, se pide que las instituciones universitarias lasalianas concedan más autonomía a sus miembros y, por supuesto, a los propios entrevistados. Al mismo tiempo se añade que dicha autonomía debe hacerse extensiva a sus facultades, centros, escuelas, equipos de investigación o de innovación.

Se ha de advertir que autonomía no es sinónimo de independencia. Se ha de abordar desde la interdependencia en la búsqueda constante de la unidad y de las múltiples sinergias que se derivan de un trabajo coordinado, conjuntado y colaborativo. Un ejercicio de la autonomía acorde con el proyecto institucional consensuado y el proyecto estratégico elaborado y aprobado por todos.

El análisis de la autonomía que concede la universidad a sus miembros se revisa igualmente en el cuestionario con preguntas cuantitativas y cualitativas. Así, se pudieron ver los resultados que daban respecto a cuatro dimensiones de dicha autonomía: en docencia, en investigación, en gestión de proyectos y en gestión presupuestaria. En las tres primeras, las valoraciones dadas han sido muy altas: 96% en docencia; 85% en investigación y 86,1% en gestión de proyectos. Se observa que donde más autonomía se otorga, con un 10% por encima del resto, es en docencia que, en definitiva, es la mayor de las fortalezas de estas universidades y por ello resulta congruente confiar más, otorgar más protagonismo, libertad y posibilidad de elección y decisión a sus miembros. En los otros campos también se observa gran autonomía para la búsqueda, identificación, planificación, ejecución y evaluación de líneas de investigación y para la gestión de proyectos. Sin embargo, en la gestión de presupuestos con un 59%, el grado de autonomía es menor. Esto puede convertirse en un filtro que podría invalidar las otras autonomías otorgadas que se han señalado. Aunque la economía y financiación de estas universidades, al ser privadas, es precaria y hay que realizar grandes esfuerzos en la búsqueda de estos recursos económicos siempre escasos e insuficientes, se deben establecer criterios, dar pautas y otorgar presupuestos para que sean administrados con autonomía, rindiendo sin duda cuentas como en los demás aspectos y actuando con interdependencia, solidaridad, sostenibilidad y coherencia con los proyectos institucionales y estratégicos elaborados y consensuados por todos.

Ya se avanzaba, en la exposición de los resultados del cuestionario, que esta autonomía se puede contemplar como amenaza o como oportunidad.

- a) Como amenaza, puede ser signo de independencia, de individualismo, aislamiento y fragmentación, de que cada uno vaya a lo suyo, existiendo poca coordinación y conjunción en los planteamientos y desarrollos.

- b) Como oportunidad, la alta autonomía que la universidad confiere a sus miembros es el sustrato para que ellos puedan colaborar hacia dentro y hacia fuera de la universidad. Es un signo de confianza en que comparten unos mismos valores y persiguen unos mismos objetivos y que cada uno desempeña de forma corresponsable y comprometida su papel, de forma descentralizada y flexible.

Al desglosar, en función de las personas destinatarias del cuestionario, respecto a la autonomía que la universidad les concede en docencia, por un lado, los directivos (R y D) puntúan muy alto, siendo ellos los encargados de darla y, por otro, los destinatarios de la misma (PDI y PAS), puntúan también muy alto, aunque ligeramente inferior, entre el 2% y el 7% menos. En la autonomía en investigación vuelven a ser coincidentes y mantienen la convergencia casi en los mismos términos que en la dimensión anterior. Sin embargo, en la gestión de proyectos, se abre una brecha de casi el 22%: por un lado, nuevamente los directivos que valoran la misma entre un 97,3% (R) y un 93% (D) y por otro lado, los que hacen uso de ella, el grupo PDI (71,1%) y el PAS (79,6%). También en la gestión presupuestaria aumenta la dispersión que va desde el 83,4% del grupo R, frente al 38,6% del PDI, dándose así una diferencia del 45% entre los que otorgan el dinero y los que lo usan. Es una diferencia demasiado grande para dar por válidas las valoraciones asignadas por sus protagonistas; esta dispersión tan grande muestra una comprensión distinta de la realidad que deben analizar y dilucidar. Sin financiación no hay proyecto, se puede afirmar, sin ella la autonomía se trunca y se imposibilita la colaboración con otros. En general, existe una diferente percepción de la autonomía entre los directivos que la dan y la parte operativa de la organización que ha de usarla, que la suelen considerar escasa y restrictiva.

En la pregunta abierta del cuestionario, respecto a otros campos en los que le conceden autonomía a sus miembros, los encuestados indican de más a menos, que les dan autonomía en lo académico para diseñar nuevos programas, organizar las materias, decidir en metodologías, etc.; en nuevas formas de organizarse, trabajar en equipo, coordinar y obtener sinergias con otros departamentos, etc.; en participar en seminarios, cursos, congresos o para integrarse en programas de investigación; negociar convenios con otras universidades y con empresas, etc.

Por otro lado, en la documentación escrita, se vuelve a coincidir y a insistir en que hay que preservar la autonomía que le otorgan a la universidad, incluso aumentarla, así como que hay que darla internamente, así lo indica el 55% de los escritos, en los que reclaman sentirse libres para planificar sus metas, estrategias, currículos, recursos, etc. En el ejercicio interno de conceder y asumir autonomía en pro de un proyecto común, las diferentes universidades La Salle siguen caminos distintos y están lejos de un desempeño adecuado de la misma, tanto en su cesión como en su asunción. Es de resaltar la concreción que hacen de ella, de forma explícita, dos de las universidades de la AIUL, como son: La Salle Bogotá, que en su plan estratégico plantea dar mayor autonomía a sus facultades en los siguientes aspectos: toma de decisiones, organización de la formación continua y generación de recursos, con ello se potencia la senda de la corresponsabilidad y de una participación más activa y comprometida con la misión de la universidad; o como sucede en la de Delasalle Bajío (México), al definir en su proyecto de mejora que la unidad de funcionamiento es la facultad, dotándola de autonomía para que se organice con amplitud, regulada por la estructura matricial de la

universidad en la que se circunscribe. Una estructura de esta naturaleza complejiza la organización y la burocratiza, con lo que, contrariamente a lo planificado, se merma la autonomía de dichas facultades.

En este grupo de universidades, no resulta fácil definir la unidad de funcionamiento de las mismas, máxime cuando, en ocasiones, la legislación del Estado interfiere determinando desde fuera de la universidades cuál es la unidad. Se ha visto por una lado, la posición de la Universidad Delasalle Bajío; por otro lado, la Universidad La Salle de Bogotá describe al respecto que sus unidades de funcionamiento no son sólo las facultades o escuelas, sino también: los departamentos académicos, los institutos y otros (clínicas, laboratorios, etc.) y otras universidades ni definen, ni identifican, ni tienen claro cuál es su unidad o unidades de funcionamiento. En la nueva estructuración organizativa, la tendencia es comprender que la unidad es la universidad y lo demás son partes, fracciones de ella.

Además, para ganar autonomía, hacer viables y posibles los planteamientos institucionales, cumplir con su misión de forma libre, responsable y comprometida, las universidades deben incrementar su financiación, para ello deben diversificarla y reducir o trasladar costes (Gibbons, 1998; Brunner, 2005; Johnstone, 2006); en ello se insiste y así se reconoce en las entrevistas, en el cuestionario y en la documentación escrita. Igualmente, en ésta última se dice que el 48% de las instituciones de la AIUL quiere potenciar y estructurar su búsqueda y esfuerzo por diversificar sus fuentes de financiación; en el apartado de los resultados obtenidos se expuso el ejemplo de la universidad La Salle de Belén, sobre cómo ésta obtenía el 100% de su presupuesto.

En la fundamentación teórica se ha expuesto cómo las estructuras básicas (simple, funcional, de mononivel, adhocrática) y complejas (divisional y matricial) generan dependencia, control, rigidez, burocracia, etc., las nuevas tendencias organizativas y estructurales (organización horizontal, federal, inteligente, estructura trébol, hipertexto, hipertrébol, en red, hiperred, virtual, etc.) se van flexibilizando, aplanando y descentralizando, otorgando a los miembros de las universidades más confianza, requiriéndoles altas cuotas de participación, propiciando la autorregulación y vertebrando la autonomía y la interdependencia. Así pues, se tiende a dar más autonomía interna a las universidades, tal y como se recoge en múltiples estudios e informes, como el auspiciado en diciembre de 2010 por la Fundación CYD, la CRUE y el MEC sobre *“La gobernanza de la universidad y sus entidades de investigación e innovación”*, en el que en la página 12 se señala que *“se debe otorgar más autonomía a los decanos y directores”* y, en la página 13, igualmente destacan esa necesidad *“en las políticas de los recursos humanos”*.

Las actuales estructuras de las universidades La Salle, tal y como se viene exponiendo y analizando, se encuentran en proceso de cambio y están más ancladas en las estructuras organizativas básicas y complejas que adentrándose en las nuevas tendencias. No se puede ni se debe pasar de unas a otras con rapidez y menos de golpe, sino a través de un camino progresivo, en el que tienden a ser más orgánicas que burocráticas, simplificándolas⁷³⁷ y evolucionando a formas más reticulares, que se ven hoy día muy facilitadas y propiciadas por

⁷³⁷ Así lo indicaba recientemente, entre otros, Antonio Castellà, en la reunión de los Consejos Sociales de las Universidades Españolas, en octubre de 2012. También lo indica la Fundación CYD en su informe de 2010, al abordar la gobernanza de las universidades.

las TIC. A pesar de ello están concediendo gran autonomía en docencia, investigación y gestión de proyectos, han de incrementarla en la gestión presupuestaria, para dar mayor fortaleza y proyección a las anteriores, al darles más confianza y flexibilidad.

Sub-eje 3.2: Concepción y características de las estructuras organizativas de estas universidades: flexibilidad, dinamismo y mejora continua, horizontalidad, descentralización.

Al analizar el siguiente sub-eje en torno a **cómo conciben su estructura organizativa** se puede ver en la documentación escrita que un grupo significativo de universidades, el 42% estimado de las mismas, son conscientes de que urge cambiar la organización para responder a los nuevos desafíos y adaptarse al nuevo escenario que requiere, entre otras muchas cosas, mayores cuotas de colaboración, así lo señalan en sus proyectos y planes estratégicos. Dicho esto, unos optan por mejorar el clima organizativo, un 22%, mientras que otros apuestan por renovar y fortalecer la estructura organizativa de la universidad para que esté acorde con el desarrollo y las necesidades institucionales (35%) y otros indican que sea ágil y eficiente (55%) y sostenible (24%).

A este respecto, en las entrevistas, al comentar la estructura organizativa de la universidad, la perciben muy fragmentada⁷³⁸ (65,62%), aunque consideran que debe ser una universidad conjuntada y coordinada. En el eje analítico anterior ya se adelantaba, pero ahora se profundiza en los motivos, desde la perspectiva de la estructura organizacional, indicando que esta fragmentación proviene de: tener estructuras muy centralizadas; tomar las decisiones importantes desde “arriba”; los directivos intermedios carecen de autoridad real; se trabaja en paralelo; no está clara la estructura y el modelo organizativo; falta comunicación e información; existen muchos “feudos”; la legislación fuerza a estar en departamentos o facultades; la unidad operativa es la escuela o facultad y desde ahí se toman las decisiones aisladas, según conveniencias particulares de estas unidades o de sus miembros, etc. Sólo un reducido grupo (34,38%) perciben la universidad como coordinada y conjuntada y lo explican afirmando que está cohesionada, que el rector ejerce un gran liderazgo, que la universidad tiene solidez. Así pues, se aprecian muchas coincidencias con lo que vienen reconociendo, a través de sus respuestas, en la línea de que hay que dar pasos significativos para modificar la estructura organizativa de la universidad, adaptarla a las nuevas necesidades, a los requerimientos actuales y futuros.

Profundizando algo más, los entrevistados enumeran algunas **características negativas y positivas de las actuales estructuras universitarias**. Resulta importante tenerlas en consideración para acometer con éxito la mejora y evolución de las mismas hacia coordinadas más acordes con el nuevo rol que se les exige y, de forma específica, con la colaboración interna y externa que se les requiere. Entre los **aspectos negativos** señalan que la estructura es piramidal, rígida, centralizada, burocrática, pesada y lenta, con poco liderazgo que integre y proyecte, con muchos individualismos y personalismos; y en lo referente a sus directivos, indican que carecen de formación específica, son poco competentes, están escasamente orientados y acompañados en su función, gobiernan muy verticalmente, con poco diálogo y

⁷³⁸ El problema de la fragmentación es muy hondo, complejo y con múltiples aristas, difícil de solucionar. Ya en el 2001, Mora, hablaba de “fragmentación institucional” e indicaba que “los académicos no se sienten integrantes de la institución universitaria” (Mora, 2001: 14).

escucha, además, el cuerpo rectoral lo califican como muy reducido y piramidal, indicando a su vez que funciona al margen de los decanos de las facultades o de los directores de departamentos. Entre los **aspectos positivos** de sus estructuras destaca su creciente deseo de contar con todos; incrementar su flexibilidad y dinamismo; favorecer el asociacionismo dentro y con otros; aumentar la confianza; analizar y evaluar los manuales de funcionamiento y procesos que editan; contar con un *staff* profesionalizado.

Se puede apreciar que las estructuras necesitan una profunda revisión y transformación, que va a requerir un significativo cambio cultural y un nuevo ejercicio del liderazgo, formar a todos en gestión, realizar la transformación de manera progresiva, integrando lo nuevo con lo viejo.

En el cuestionario, al analizar los siguientes **cuatro rasgos estructurales: flexibilidad, dinamismo o mejora continua, horizontalidad y descentralización**, es de destacar de los datos obtenidos, lo siguiente: el 72,7% reconoce que sus estructuras universitarias son **flexibles** y el 80,2% que son **dinámicas**. Estos datos positivos y altos contribuyen a la evolución y posibilitan el cambio organizativo y estructural de las universidades. En cuanto al grado de **horizontalidad** se cifra en el 56,6%, lo que indica que se van abriendo al trabajo entre pares, a la delegación de funciones, a la participación más activa y responsable, pero aún es muy débil. En lo que respecta al grado de **centralización** lo valoran con un 58,2%. Este dato contrarresta la flexibilidad tan alta que daban anteriormente, además, unido con lo que se decía en las entrevistas, en las que se hablaba también de verticalidad y rigidez, nos conduce a concluir que se potencia la centralización y baja aún más la flexibilidad, distanciándose así de las tendencias más actuales de las organizaciones, que evolucionan hacia la descentralización y flexibilización.

Al desglosar los resultados obtenidos en estas características estructurales de la universidad, según los miembros encuestados, los datos son muy coincidentes en flexibilidad y dinamismo y se separan más en horizontalidad y descentralización. Así, en referencia a éstos últimos, los del grupo R consideran poco horizontal la estructura (32,3%), le sigue el D (43%) y el PDI (44,2%) y por último el PAS (51,1%). El grupo R considera muy baja la horizontalidad, entre un 11% y un 19% menos que el resto de los grupos. Y al valorar la descentralización de la misma sucede lo contrario, los que más alta la consideran son los del grupo R (58,3%) y los que menos el PDI con un 35,8%, es decir, un 22,5% menos. Existe pues una percepción muy diferente entre lo que opina la alta dirección y la parte más operativa de la organización, lo que indica que es necesario compartir, debatir, analizar para visionar de forma más conjunta y objetiva la realidad, lo que realmente está sucediendo para diagnosticarla adecuadamente y proceder con acierto a su mejora y transformación.

Sigue siendo urgente revisar la estructura organizativa de las universidades y su gobernanza. Ya en el 2006 Didriksson entrelazaba estos aspectos con lo analizado en el sub-eje anterior al comentar que la reforma universitaria conlleva un cambio de paradigma organizativo, indica que hay que caminar: *“hacia la concepción de una organización abierta, de diferente nivel de participación de sus múltiples actores; flexible, auto-regulada y con una fuerte orientación social y regional”* (Didriksson, 2006: 33), y añade: *“La organización de la innovación requiere de una incrementada eficacia en la toma de decisiones, en su descentralización, en su mayor participación horizontal, con mayor delegación de responsabilidades y autoridades, y de una amplia integración de las unidades autónomas”* (Didriksson, 2006: 34). En 2007, Samoilovich denunciaba que diez años después de la Declaración de la ICMES de la UNESCO, la

governabilidad de las universidades sigue sin ser un tema al que se le dedique atención; Cuesta y Hernández (2009: 10) sentencian: *“las universidades no se gobiernan porque no disponen de gobernantes. En las estructuras universitarias el mando no existe y la jerarquía está cada vez más difuminada en múltiples espacios y colectivos, por ejemplo, la bicefalia que se da entre departamentos y facultades”*; igualmente se recoge en el Informe de la Fundación CYD, 2010.

En definitiva, se percibe que las universidades La Salle apuestan por la mejora continua y van adquiriendo flexibilidad. Igualmente han de aumentar su horizontalidad y descentralización, propiciando una mayor participación de sus miembros, equipos, áreas, departamentos, facultades y centros, aportándoles más autonomía y capacidad de decisión y gestión de proyectos y presupuestos, acompañadas éstas con el pertinente rendimiento de cuentas, aumentando sus niveles de apertura, relación e interacción, incrementando la responsabilidad, el compromiso y el espíritu emprendedor en todas las esferas de la universidad conjuntándola y coordinándola. Además, este grupo de universidades, al igual que el resto, han dedicar más atención a la revisión y transformación de su actual estructura organizativa y su gobernanza. Suele ser algo que apenas se toca, que se deja para un segundo momento o posterior y al que no se le da importancia. Pero, tal y como se ha expuesto, la estructura posibilita, facilita, dificulta, impide o desvía el cambio y la transformación de las universidades.

Sub-eje 3.3: Grado de colaboración de las universidades.

Desde múltiples instancias se viene insistiendo en la colaboración de las universidades entre sí y con su entorno. En 1998 la ICMES, en su declaración final decía: *“Se invita a las universidades del mundo a la colaboración y a las alianzas entre las partes interesadas: responsables de las políticas nacionales e institucionales, los docentes, investigadores, estudiantes, PAS, etc.”*. Y en 1997 el IESALC trazaba entre sus objetivos: *“la creación de redes locales, nacionales y regionales, que aportan una nueva dimensión al trabajo de la ES en ALyC”*. Progresivamente las universidades se van adecuando al nuevo escenario, concibiéndose y funcionando de forma diferente y nueva (Neubaner y Ordóñez, 2008; Didriksson, 2006; UNESCO, 2005; etc.).

Viendo lo que se aporta en el segundo eje analítico y la pregunta 12 del cuestionario, por ejemplo, en la que un 85,6% percibía la universidad como colaborativa, esos resultados entran en conflicto con los datos que se han analizado ahora sobre el grado de horizontalidad y descentralización. Las personas que integran y articulan estas universidades se debaten entre el deseo y la realidad. Los datos muestran que sus estructuras son verticales, centralizadas, rígidas, se da poca confianza y se imposibilita el trabajo colaborativo. Al preguntarles en qué medida las estructuras de su universidad favorecen la colaboración, se ve que el 79,4% lo valora como alto (54,6%) y muy alto (24,8%). Se aprecian por tanto respuestas contradictorias, que entran en conflicto y que conviene aclarar. Al desglosar los datos por los grupos de destinatarios intervinientes, los del grupo R y el PAS dan un 88% mientras que los mandos intermedios bajan un 11%, D (77,7%), y otro 11% bajan los del grupo PDI (66%), dándose una distancia del 22%, con lo que se ponen también nuevamente de manifiesto las discrepancias existentes, entre los miembros de la universidad, respecto a las características estructurales y su valoración. Por un lado, los del grupo PDI se muestran más críticos y arrojan las valoraciones más bajas, y por otro, ¿cómo unir el que el 88% del grupo R considera colaborativa su

universidad y anteriormente hayan otorgado sólo un 32,3% de horizontalidad a la estructura? La colaboración requiere horizontalidad, la verticalidad lleva a la no colaboración, a la fragmentación.

Estas mismas contradicciones y valoraciones dispersas que se vienen observando en algunos rasgos, aparecen de nuevo y son muy coincidentes con lo que se detecta en la documentación escrita. En ella el 76% de las universidades se percibe como comunidad, el 69% indica al mismo tiempo que su estructura es muy vertical y está muy estratificada, el 52% que está fragmentada, el 42% que urge superar la fragmentación, el aislamiento y la autosuficiencia de los departamentos, facultades o escuelas. Estas valoraciones se aproximan mucho con lo expresado en las entrevistas y el cuestionario y vuelven a poner en evidencia las contradicciones en que incurren los miembros y la propia institución moviéndose entre el deseo de lo que les gustaría ser y lo que realmente son.

Analizar por tanto, los modelos de gestión y la estructura organizativa de las universidades La Salle que se muestran, en grado medio alto, fragmentadas, verticales, estratificadas y en proceso de definición y transformación de las mismas resulta difícil. Así, en la documentación escrita, el 69% de las universidades señala que urge cambiar la estructura, son conscientes de su complejidad creciente y de la necesidad de diseñar nuevas interrelaciones. Algunas de ellas definen su estructura como divisional (Bogotá y Manila), otras como matricial (Bajío, México), el resto, la gran mayoría, posee una estructura piramidal, clásica, muy centralizada, compleja y burocrática. Estas estructuras complejas, como se analizó en la revisión teórica, son poco favorecedoras de la participación de todos y de la colaboración con todos.

Sub-eje 3.4: Modelos de gestión universitaria más presentes: colegial, gerencial, burocrático y emprendedor.

En el cuestionario se analizó en qué grado están presentes **los modelos de gestión universitaria** que definían y sistematizaban Brunner (2005) y Farnhaus (1999) al combinar la autonomía profesional de la academia y su participación en el gobierno/gestión institucional, que se estudiaron en profundidad en la revisión teórica y se evaluaron a través de la pregunta 16 del cuestionario. Los resultados globales dan unas valoraciones similares a los modelos colegial, gerencial y emprendedor, y algo menor al burocrático. Al desglosar los resultados por grupos de destinatarios, se obtiene que como modelos más votados, en los que coinciden al menos tres de los cuatro grupos, son el colegial y gerencial; dos de ellos indican el emprendedor y el que prácticamente todos sitúan en último lugar es el modelo burocrático, pero con una cuota media alta que indica aún su vigencia, con un 54,3%. Con todo ello resulta que el modelo al uso es una mezcla de los modelos colegial y gerencial principalmente; en la documentación manejada y sintetizada se avanzaba que hoy día se está produciendo, por lo general, un desplazamiento hacia los modelos gerencial y emprendedor, pero la situación en las universidades de la AIUL no es esa aún, sino que prima lo apuntado anteriormente.

Urge avanzar en el cambio organizativo para operativizarlo y estructurarlo adecuadamente, evitando desviaciones, ya que, como denunciaba Delanty (2008: 32), *“se pierde la libertad académica y la universidad se somete al mercado, al servilismo social”*. Se exige más profesionalización en la gestión y que ésta sea abordada con espíritu emprendedor.

Es necesario, pues, evolucionar hacia una gestión más centrada en las personas (Saratxaga, 2009; Anca y Vázquez, 2005) que promueva la creatividad grupal (Gibbons, 1998) y el trabajo en red, tal y como lo indica la UNESCO (2005): *“el nuevo escenario exige que las estructuras jerárquicas de la universidad se complementen con estructuras descentralizadas, organizadas con arreglo al principio de creación de redes”*. Esto requiere un cambio profundo en la gestión, la participación y creatividad, asumiendo este nuevo dinamismo de forma colectiva.

En definitiva, se debe profesionalizar más la gestión de las universidades de la AIUL e ir dejando atrás la burocracia, que las encorseta y vuelve rígidas, el colegialismo asambleario y absoluto que las desvía y somete a intereses particulares o partidistas, para adentrarse en la generación de nuevas estructuras, como se expuso en el capítulo dos, estructuras más abiertas, participativas y colaborativas que requieren personas capaces de administrar, dirigir y canalizar la participación de todos los miembros en la visión y misión de las universidades y ser más emprendedores, con lo que comporta de correr riesgos y realizar esfuerzos por ir generando nuevas formas organizativas, de ejercer el gobierno, la autoridad y la toma de decisiones desde los parámetros de la horizontalidad y la descentralización de forma progresiva y continuada, hasta lograr los niveles exigidos en la actualidad, ante los nuevos retos y tendencias.

Sub-eje 3.5: Grado de colaboración con otras universidades, entre las universidades La Salle, con las empresas y con la administración.

La colaboración de las universidades y su participación en múltiples redes es hoy un requerimiento incuestionable, signo de vitalidad y pervivencia. Tal y como se expuso y analizó en el capítulo uno, es de destacar lo que explicita López Segrera (2006), recogiendo el descubrimiento de muchos en el sentido de que se apuesta por un trabajo colaborativo y en red de las universidades: *“lo que hace falta es que las universidades operen realmente en red en un sentido amplio compartiendo recursos materiales y humanos, laboratorios y profesores, sistemas de gestión, de financiación, de evaluación y de certificación. Esto implica poner en vigor la visión de la educación superior como bien público que se ofrece sin ánimo de lucro. Esto requiere una ruptura con la tradición de las universidades de trabajar como entidades autónomas y autosuficientes. No se trata de privar a las universidades de excelencia de sus recursos -lo cual tal vez impediría la excelencia-, sino más bien crear una cultura de compartir recursos en lugar de duplicarlos innecesariamente. Esto nos llevaría a buscar la cooperación inter-universitaria por la vía de las redes, en lugar de la competencia en el mercado a través de rankings nacionales e internacionales de dudosa exactitud”* (López 2006: 32); por su parte, Carmen Gloria Labbé, directora ejecutiva del COLAM (2009: 1) afirma que *“las redes ya son parte indiscutida de la cooperación universitaria”*; Burbano, 2008; Ordorika, 2008; Taylor, 2008; Moja, 2008; Escrigas, 2008; Neubaner y Ordóñez, 2008; Gudiño, 2009, apuestan por institucionalizar las redes para tener mayor cobertura, obtener recursos, apoyar, facilitar y enriquecer la participación; Ana Lúcia, directora del IESALC, 2007 indica que las redes universitarias son el mejor instrumento para realizar los cambios necesarios para construir la universidad del futuro.

En este sub-eje se revisa **la colaboración de las universidades de la AIUL**, bajo tres claves importantes:

- a) La colaboración **con otras universidades** (locales, estatales o internacionales) y más específicamente con las que forman parte de la AIUL;
- b) La colaboración **con las empresas** y
- c) La colaboración **con la administración pública**.

A este respecto, en las entrevistas, al preguntar a los directivos sobre la colaboración de la universidad con otras universidades, dan unos datos devastadores al reconocer que la colaboración con otras es muy baja, casi nula, que más bien compiten entre sí, algunos la cuantifican en un 10%; otros indican que es limitada, puntual, discontinua; reconocen que el número de convenios ha crecido, y en ocasiones mucho, pero resultan poco exitosos, los más atractivos son los que realizan con universidades extranjeras, más que con las locales o estatales; estos convenios se circunscriben a la movilidad de estudiantes, profesores, intercambios de programa; no trabajan nada entre ellas o muy poco, casi a modo testimonial, realizan algún seminario, unos cursos por videoconferencia, se solicitan unas a otras unas ponencias, etc. En cuanto a las dificultades que imposibilitan esta colaboración entre las universidades señalan: que cada una es muy celosa de lo suyo, desconfían de las otras, van con cautela para que no las copien, ninguna asume los posibles costes iniciales de toda colaboración (tiempo, recursos, desplazamientos...), resulta difícil identificar temas de interés común, se ven como competidoras, apenas hay reciprocidad, a veces incluso, se dan impedimentos legales (interferencias con la dedicación, flexibilidad horaria, cometido, etc.).

En el cuestionario se expresan de forma más optimista, situando sus valoraciones en la franja intermedia. Donde más puntúan es en la colaboración con las universidades locales, empresas del entorno y la administración local (65% - 69%) y donde bajan un poco es en la colaboración con universidades estatales o internacionales (59%), pese a su deseo de apertura internacional.

Para profundizar en la valoración y en los matices de cómo vienen abordando las universidades de la AIUL la colaboración hacia fuera de ellas, al desglosar los resultados obtenidos por los distintos grupos de encuestados, se vio que dan mayor colaboración a:

- Las universidades locales, los grupos R y PDI (69,5% - 67,4%).
- Las empresas, el grupo D (75%).
- La administración pública, el grupo PAS (74%).

A su vez, dan la menor colaboración a:

- Los grupos R y PAS, con las universidades públicas y estatales (47,2% - 55%).
- El grupo D, con las universidades internacionales (53,6%).
- El grupo PDI, con las empresas (50%).

Así pues, quedan claras las predilecciones, tendencias y situación actual de cómo colaboran, observándose que donde más aumenta es en el ámbito local, con las instituciones de su entorno inmediato. Al mirar los datos que nos aporta la documentación escrita, se percibe una gran tendencia a asociarse, establecer alianzas, aumentar sus relaciones. Así, en lo que nos afecta en este punto, el 76% de ellas desea afianzar y hacer crecer la vinculación con el

entorno social y empresarial; el 27% quiere impulsar la colaboración con otras universidades e instituciones y el 24% persigue y da pasos en pro de la colaboración universidad/empresa/administración, lo que se conoce como la Triple Hélice, que se expuso en la parte teórica.

Otro matiz importante dentro de este apartado, en el que se viene analizando la colaboración de las universidades hacia fuera de ellas, al centrarnos en su **colaboración** con otras, pone el acento, en último lugar, en cómo la perciben **entre las universidades La Salle**. Se aprecia con claridad que si con el entorno era media alta, si, además, con otras universidades era inferior al 27%, la colaboración que se da en el seno de la AIUL es aún mucho menor. En la documentación, en pocos documentos se explicita esta pertenencia y asociación, muy pocas nombran alguna acción en colaboración con estas universidades “más propias y pertinentes”. A lo largo de las entrevistas explican la situación actual, las dificultades y limitaciones de la misma indicando que: es nula o muy incipiente; queda mucho camino por recorrer; algunos manifiestan su tristeza por la poca y dificultosa colaboración; por lo celosos que son de lo suyo; entre algunas, se da una relación de dependencia; no se da de forma directa y continuada sino más bien en algún tema puntual o lateral, y no entre todas sino entre algunas; más bien compiten y recelan entre sí; perciben que les resulta más fácil, objetivo y provechoso colaborar con otras universidades que entre ellas, que sería la vía primera y más natural; faltan encuentros y proyectos que deberían acometer en común; se da cierta relación entre las universidades en la franja de la alta dirección, muy poca entre los mandos intermedios y casi nula entre el resto de los miembros⁷³⁹; en la práctica sólo se reúnen los rectores y cada dos años, comparten alguna información, reflexionan juntos sobre algún tema puntual y proyectan alguna acción concreta de carácter formativo o de intercambio de experiencia, para realizar en los años siguientes.

Con todo, algunos signos que muestran que se va avanzando en este aspecto se refleja en la puesta en marcha de la web⁷⁴⁰, que ha seguido caminos tortuosos al cambiar reiteradas veces los responsables de su creación y mantenimiento y a través de la cual se quiere incrementar la información y el conocimiento mutuo; además, se vienen impulsando acciones conjuntas entre grupos de universidades, hay regiones que se reúnen más periódicamente que otras; algunas sólo intercambian información; otras diseñan acciones conjuntas que pocas veces culminan; en ocasiones las iniciativas las toman las propias universidades, fuera de los cauces reglamentados, y abordan líneas de investigación, comparten programas, buenas prácticas, intercambian alumnos y profesores, concursan juntas en algún proyecto auspiciado por algún organismo internacional. A pesar de todo, la web no está cumpliendo con su misión, apenas se actualiza y muestra poco el quehacer conjunto, coordinado y colaborativo de las universidades miembros, a lo sumo se superpone la información en paralelo.

⁷³⁹ A este respecto, cada dos años tiene lugar el Encuentro Internacional de la AIUL y la Asamblea General, que convoca y reúne a los rectores de las universidades La Salle del mundo y directores de las escuelas o centros universitarios que no son universidades completas. El X Encuentro tuvo lugar del 27 al 29 enero de 2012, en Manila (Filipinas). El evento, como se recoge en su web, permitió a los asistentes reflexionar sobre la construcción del pensamiento lasallista; el establecimiento de mejores mecanismos para promover la movilidad, la investigación y proyectos de impacto social; compartir las mejores prácticas en la educación local, nacional e internacional; y la conformación de mecanismos eficaces de comunicación para el desarrollo, fortalecimiento y crecimiento de la Asociación. Así mismo, anualmente se convoca un seminario de formación de quince días en Roma, a mediados de junio, que suele reunir a unos treinta miembros de estas universidades; y también un encuentro monográfico, en septiembre, que reúne a los correspondientes expertos en Cuernavaca, México.

⁷⁴⁰ <http://www.lasalle-ialu.org/index.php>

Para concluir este bloque de la colaboración entre las universidades, cabe indicar que pese a reconocer los bajos niveles que se dan en la actualidad en este punto, las universidades La Salle, **son conscientes de que su futuro pasa por esta colaboración, así como de sus ventajas.** Coinciden así con lo que se expuso en la fundamentación teórica y en la tendencia que los organismos internacionales, al igual que los diferentes expertos y estudiosos de las universidades y de las organizaciones en general, apuntan y prescriben, que en síntesis sería: sin colaboración no hay futuro, deben incrementar, capacitarse y estructurarse para el trabajo en red. En este sentido, en las entrevistas, apuntan, desde sus conocimientos, experiencias y expectativas, que la colaboración es indispensable; cada vez más necesaria; posee todas las ventajas desde que posibilita y facilita todo; desde ella se aprendería y avanzaría más rápidamente; es más fácil modificar, adaptar, contextualizar que hacer algo nuevo; al compartir, todos se enriquecen, uno comparte un programa o acción y recibe veinte, treinta o más; reduce costes; se fortalecen al trabajar juntas y compartir sus competencias; adquieren más rigor y seguridad; etc.

Sub-eje 3.6: Conocimiento y uso de las TIC.

Otro de los aspectos revisados en este tercer eje analítico es el **nivel de conocimientos y uso de las TIC**. Mediante ellas hoy la colaboración se ve posibilitada y favorecida hasta límites insospechados. Así lo reconocen algunos de los entrevistados, que indican que se da un uso creciente en los diferentes campos de la vida universitaria y reconocen que les falta formación y capacitación adecuada, llegando a valorar su uso como escaso. Por un lado, en la documentación escrita aparece nítidamente la apuesta que vienen realizando las universidades por incorporar las TIC a la docencia, la gestión, la investigación y el trabajo colaborativo en red, dentro y fuera de la universidad. Por otro lado, en el cuestionario cifran su nivel de conocimiento y uso en un 75,5%, al unir las valoraciones de “alto” y “muy alto”, pero al centrarnos sólo en el “muy alto”, el dominio que dicen poseer a este nivel es del 23,7%. Desglosando los resultados por grupos de personas destinatarias del cuestionario, los que manifiestan tener mayor dominio son los del grupo PAS (86%) y los que menos, los del PDI (67,4%). Aunque éstos últimos se sitúan en la franja media alta, se debe reforzar su conocimiento y uso, pues son los que han de llevar el mayor peso de la colaboración entre áreas, departamentos, facultades y con otras universidades.

Definitivamente, en las universidades de la AIUL, y en todas en general, se debe mejorar la formación en TIC, facilitar su acceso, uso y aplicación a la docencia, a la información y comunicación, a la gestión administrativa y académica de las universidades, pero también para el trabajo colaborativo y en red mediante una plataforma adecuada que permita la interacción y deje constancia de la misma, que posibilite el acceso a la documentación, informes y recursos pertinentes y necesarios para el logro de los objetivos del trabajo de la red y que cuenten con las herramientas necesarias para colaborar, compartir, transferir o generar nuevo conocimiento, entre sus miembros y con otras universidades o entidades.

Todos reconocen la enorme aportación de las TIC a la colaboración, no exentas de sesgos, desviaciones y reduccionismos; así, es de destacar lo que sintetiza al respecto Stuart (2008: 79-80): *“En el ámbito de la educación superior aún no se han aprovechado todas las oportunidades de interacción global que ofrece la tecnología. Pero también hay que tener cuidado con las múltiples amenazas”*; en este sentido, López (2006: 33) señala: *“Las TIC han*

abierto enormes posibilidades a la cooperación interuniversitaria, que ha adquirido nuevas formas y dimensiones, pero ellas han sido utilizadas últimamente, en primer lugar, para proveer educación superior transnacional sobre bases comerciales”, igualmente en López (2010); a este respecto conviene ver también lo que plantea la UNESCO (2004: 21). Con todo, las universidades siguen *“funcionando como islas”* (Tapscott y Williams, 2011: 209), de forma autónoma e independiente, desaprovechando la oportunidad que les ofrece internet para derribar los obstáculos que existen entre las instituciones, los docentes e investigadores, los estudiantes y demás colaboradores. En los informe *Horizon* (2007, 2008, 2009) y en los posteriores (2010, 2011 y 2012) se afirma que las TIC tienen un impacto importante en el modo en que trabajamos, colaboramos y nos comunicamos, en ellos se encuentran múltiples recursos para operativizar todo ello.

Sub-eje 3.7: Tendencias reales de la evolución de sus actuales estructuras organizativas.

Para completar y finalizar este tercer bloque analítico, se **recogen las principales tendencias del cambio organizativo y estructural que están acometiendo las universidades de la AIUL**, que ellos mismos exponen en los instrumentos más específicamente cualitativos que se han empleado en la presente investigación: las entrevistas y la documentación escrita.

Así, por una lado, en las entrevistas, tal y como se ha visto, son conscientes de que las estructuras organizativas actuales no responden a los nuevos requerimientos de la sociedad y de la evolución de su misión, así como que urge y es necesario reestructurarse. En este dinamismo indican que hay que aumentar la transparencia, la información, la comunicación interna y externa de las universidades y favorecer así el conocimiento mutuo; crecer en la escucha y el diálogo; socializar la actual estructura de forma que todos los miembros la conozcan y participen en su evolución y cambio; flexibilizarla; pasar de la organización vertical a la horizontal; delegar y repartir responsabilidades; trabajar en equipo; crear cuerpos colegiados; incrementar la confianza; descentralizar la toma de decisiones; crear departamentos transversales, de entre los posibles, avanzan algunos como el de planificación institucional y estratégica, el de docencia universitaria, el de evaluación y calidad, etc.; crear redes; impulsar la colaboración interna, trabajar más interdisciplinar e interdependientemente, entre áreas, departamentos, facultades o centros; profesionalizar más la organización y gestión.

Por otro lado, en la documentación escrita señalan como principales tendencias en este mismo aspecto de cambio y mejora estructural, lo siguiente: cultivar el sentido de pertenencia (76%)⁷⁴¹; propiciar el diálogo con toda la comunidad universitaria (76%); abordándolo de forma interdisciplinar y transdisciplinar (62%); facilitar las relaciones horizontales (42%) que la gestión universitaria incremente la escucha y el apoyo, que se creen espacios de diálogo, encuentro y participación (31%); facilitar la participación activa de todos (76%); impulsar los procesos de asociación y relaciones (52%), así, indican: establecer nuevas relaciones (24%), vincularse con el entorno social y empresarial (76%), mejorar la articulación de la universidad (24%); favorecer el trabajo en equipo (48%); crear un clima de colegialidad (55%), impulsar una

⁷⁴¹ Estos porcentajes, tal y como se recoge en el apartado de los resultados obtenidos, del tercer eje analítico, en la documentación escrita, son valoraciones estimadas, según las veces que aparecen estos rasgos en los distintos documentos analizados (ver gráfico 49); nos ayudan a ver el peso de las aportaciones, pero cada una de sus expresiones cualitativas tiene igualmente gran valor, por las pistas y matices que aportan del diagnóstico y evolución que prevén de su estructura organizativa ante el reto de la colaboración.

organización más centrada en las personas (31%); gestionar por proyectos y por procesos (42%).

Se puede ver que todos estos rasgos y apreciaciones complementan los modelos de gestión universitaria analizados y ponen las bases del camino que es necesario emprender y de la estructura organizativa que se debe lograr. Así pues, las universidades La Salle, deben operativizar, estructurar y planificar estas y otras muchas acciones y, desde la experiencia y el conocimiento compartido y adquirido, hacer evolucionar sus actuales estructuras transformándolas según las tendencias actuales ampliamente expuestas. Los cambios nunca se pueden acometer a gran escala, se deben identificar y seleccionar aquellos elementos y acciones nucleares y generadoras que les permitan transformar y construir la nueva estructura organizativa de estas universidades.

4.- CUARTO EJE ANALÍTICO: “Para afrontar con éxito las nuevas tendencias, las universidades deben colaborar más, hacia dentro y hacia fuera de ellas e incorporarse a redes interorganizativas o crearlas”.

En este eje analítico se revisa cómo afrontan las universidades su incorporación y participación en las redes interuniversitarias y cómo trabajan en ellas.

Las redes contribuirán a la modernización de las universidades, para ello éstas deben organizarse de forma nueva y modificar su estructura (Durand, Masera y Pujadas, 2003; Bernard, Mesa y Masera, 2010; Tapscott y Williams, 2007 y 2011). Los nuevos modelos organizativos les permitirán colaborar con otras universidades y con su entorno. El éxito futuro de las universidades va a depender del “*diseño y conexión de la red*” en la que participan y se comprometen (Ramos, 2008: 3). A través de los sub-ejes trazados y de las categorías y dimensiones identificadas se analizará en qué grado las universidades La Salle se han adentrado en la colaboración con otras, si se han incorporado, participan y trabajan en redes interuniversitarias, qué requerimientos conllevan, qué características destacan, en qué tipo de redes participan, con qué finalidad, cómo funcionan y con qué herramientas cuentan.

Sub-eje 4.1: Valoración, importancia y extensión de la participación en redes de las universidades de la AIUL.

La primera categoría de análisis es la **importancia que dan al trabajo en red**. Así, en las entrevistas se reconoce que el trabajo en red de las universidades es todavía algo incipiente, que está por descubrir y comprender desde la práctica, y se llega a experimentar su valor real y los múltiples beneficios que se le auguran. A pesar del poco recorrido, reconocen que las redes interuniversitarias pueden deparar muchas posibilidades y oportunidades. Así, ponderando sus aportaciones al respecto, y sin ánimo de reducir a números las ricas y valiosas aportaciones cualitativas de los entrevistados, se estima que el 65% de ellos afirma que no participan en ninguna red y si lo hacen, es a título personal y no institucional. Por otro lado, en el cuestionario el 75% de los encuestados valora alto la importancia que dan sus universidades a la participación en redes, y disminuye al 50% la valoración que dan respecto a si actualmente es una práctica extendida en las universidades. Además, al desglosar los datos en función de las personas, se observa que los que más importancia dan a dicha presencia y participación en

redes son los grupos del PAS (82%) y el D (79,4%); y los que menos el R (63,9%) y el PDI (61,4%), con casi un 20% menos, contribuyendo éstos últimos a relativizar dicha importancia. Estos dos grupos (R y PDI) son muy significativos en la proyección y el trabajo cotidiano de la universidad y si le conceden a la participación en el trabajo en red una importancia media, así será su incorporación e implicación en ellas y la de sus respectivas universidades. Igualmente sucede al valorar el grado de extensión de dicha participación en la universidad; los que más alta consideran la misma son los grupos D y PAS (64%) y los que menos el R (45,2%) y el PDI (42,7%), es decir, casi un 20% menos que los otros dos grupos. Además, si se compara la participación y la extensión de la misma, las valoraciones se llegan a distanciar hasta casi un 40%, es un desnivel grande, que se debe tener en cuenta y analizar. En la documentación escrita sólo un 27% estimado de las universidades, indica en sus documentos que han de vincularse a redes, con otras universidades estatales o internacionales.

Todo esto pone de manifiesto que la importancia y extensión de las redes en el trabajo cotidiano de las universidades es más teórica que práctica y que los grupos que más deben creer en ellas y propiciarlas, como son por un lado el R y por otro, sobre los que recae el mayor peso de su implementación y para quienes pueden realizar en ellas un trabajo altamente enriquecedor para ellos y para sus respectivas universidades, los del grupo PDI, son los que arrojan valoraciones más bajas. Se debe avanzar en el conocimiento, valoración y motivación de la colaboración y el trabajo en red de estos grupos y, en general, de toda la universidad.

Si la primera de las categorías nos indicaba la importancia que dan a las redes y nos aproximaba a si estaban muy extendidas por las universidades o no, en la segunda categoría de análisis se aborda el grado de **participación en ellas**. Así, en las entrevistas se vio que sólo el 35% de ellos intervienen en alguna red, y lo hacen más bien a título individual. Algunos expresan que es necesario crear e impulsar redes internas, adquirir experiencia de trabajo en red dentro de la propia universidad. Sólo un 30% estimado de los entrevistados indica que existe el deseo, que además es creciente, pero que aún no se ha llevado a la práctica; que faltan líderes que abran caminos de trabajo en red. En el cuestionario valoraban dicha participación en un 50% de media, que los del grupo PDI bajan a un 41,7%. Además, en la documentación escrita, sólo el 24% de las universidades anima y trata de estructurar la participación de sus miembros en redes académicas o científicas. Se observa, pues, una evidencia más de lo incipiente y escaso que resulta aún el trabajo colaborativo y en red de los miembros de la AIUL, resultando así muy bajo su rendimiento, eficacia y provecho.

En el cuestionario, a su vez, se hace una analítica de si participan actualmente en redes, si han participado o nunca han estado en ellas; se obtienen datos interesantes que deben tenerse en cuenta. Así, el 52,9% participa en alguna red actualmente; de ellas, los que más lo hacen son los del grupo R con un 64,9% y los que menos, los grupos D y PDI con un 48%. Se han integrado en el pasado en alguna red el 19,6%, los que menos participaron en redes son los del grupo R (13,5%) y los que más, los de los grupos D y PDI con un 21%. Por último, nunca han formado parte de redes el 33,8% y de ellos, los que más, los del grupo PDI con un 40,4%, y los que menos los del grupo R, que así lo reconocen en un 27%. Con estos datos, conviene resaltar que los que más participan en redes son los del grupo R, es lógico en función del cargo y de los múltiples requerimientos a los que se ven expuestos. Ahora bien, extraña que los grupos D y PDI sean los que arrojan valoraciones más bajas respecto a su intervención en las redes, siendo

éstos los que realizan el grueso de la misión y el trabajo de la universidad en lo cotidiano, y más aún, extraño y preocupante resulta el dato de que nada menos que el 40,4% del PDI nunca haya colaborado en redes interuniversitarias. Se evidencia nuevamente la precariedad de la presencia y participación activa y productiva, de los diferentes miembros de la universidad, y de ésta en cuanto tal, en el dinamismo al que se insta a las universidades desde múltiples organismos internacionales (UDUAL, AIU, UNCTAD, IAUP, CINDA, OUI-IOHE, IGLU, UNITWIN, etc.) y foros (CMES I, 1998 y CMES II, 2009).

En la documentación escrita analizada, se encuentra un dato que se debe añadir al respecto, y es que el 69% de las universidades nombran en sus escritos oficiales y públicos, las redes en las que están presentes, participan o trabajan; en dicha enumeración se puede apreciar si a dichas redes pertenece la universidad en su conjunto, o más bien una facultad, departamento, equipo o persona.

Tal y como se ha podido ver en el capítulo tres, la participación en redes arroja múltiples beneficios a las universidades: les aportan más y nuevos conocimientos, seguridad, rigor, compartir riesgos, nuevas presencias y acciones, ahorrar infraestructuras y costes, mayor agilidad, flexibilidad y adaptabilidad, innovación, fortaleza, crecimiento, múltiples sinergias, etc. (Villardón, 2012; Camarinha-Matos y Abreu, 2005; Darío y Ortiz, 2006; Bonomie y Meleán, 2007; Castell, 2007; Ganga y Toro, 2008; Diez, 2008; Cornella, 2003). Tal y como señala Tapscott y Williams (2011: 46): *“Se constata de forma creciente que el conocimiento, la capacidad y los recursos colectivos integrados en amplias redes horizontales de participantes pueden lograr más que una organización que actúa aisladamente”*; y en la página 209 añaden: *“la universidad del siglo XXI no debería ser una torre sino una red y un ecosistema”*. Algunos autores agrupan dichos beneficios en cuatro tipos: internos, competitivos, estratégicos y creación de vínculos humanos e institucionales, según señalan, entre otros, Harrigan, 1992; Durand, Masera y Pujadas, 2003; Ganga y Toro, 2008; Diez, 2008; Moreno, 2009; Bernal-Meza y Masera, 2010: 115 y Ubieto, 2009: 24; llegando éstos últimos a hablar de “múltiples beneficios” al cooperar las universidades entre sí.

Los datos aportados a este respecto muestran con claridad que el trabajo en red de las universidades no existe, es muy incipiente o se da de forma aislada, puntual y discontinua. Aún están lejos de las nuevas tendencias y requerimientos actuales. Se ve interesante y deseable la pertenencia y participación en redes pero su incorporación a ellas se produce de forma lenta, sus líderes creen y apuestan por ellas sin demasiado empuje y el PDI se muestra más crítico y arroja las cifras más bajas; en esta ocasión, sorprendentemente, muy próximas a sus valoraciones, aparece el grupo R. Casi se puede afirmar ante esta situación que ambos grupos (PDI y R) están filtrando, mermando o truncando un avance real y eficaz hacia la participación y el trabajo en red.

Sub-eje 4.2: Cuentan con responsables de coordinar e impulsar el trabajo en red.

Se debe continuar avanzando en el análisis antes de precipitarnos en las conclusiones u orientaciones que se deben seguir. Abordemos para ello el presente sub-eje, que gira en torno a si **las universidades cuentan en la actualidad con algún responsable que coordine e impulse el trabajo en red** de sus miembros y de ella misma, con qué estructura cuentan y cómo la describen o configuran.

Así, por un lado, en las entrevistas, en las universidades de la AIUL no se refieren, ni nombran, ni cuentan, ni tienen prevista ninguna estructura, ni siquiera cuentan con un responsable a modo de líder o coordinador que de forma específica, entre sus responsabilidades, tareas o funciones, contemple la de impulsar el trabajo en red en su universidad. Sólo, en una de las universidades, la Universidad Pontificia Católica de Perú (en Lima), existe una oficina de cooperación que se responsabiliza de las redes en las que están presentes, asisten o participan los miembros de su universidad; para ello cuentan con tres personas (un jefe, un asistente y un administrativo) y fue creada en el año 2004. Por otro lado, en el cuestionario, los encuestados al ser preguntados sobre este aspecto, en el 60,4% indican que sí existe un responsable de coordinar y dinamizar la presencia y participación en redes universitarias, facilitando, operativizando y apoyando dicha cuestión. En la documentación escrita sólo una, la Universidad La Salle de Caldas, Medellín (Colombia), evidencia un mínimo de estructura, en su Plan de Desarrollo Institucional para el período 2011 – 2015. En ese proyecto se programa impulsar la participación activa de sus docentes e investigadores en redes nacionales e internacionales e incluso se establecen unos recursos económicos para tal fin, asignando la cantidad de 6500 euros. Pero no hay más indicios de estructura o responsable.

El trabajo en red de las universidades requiere un profundo cambio estructural (Tapscott y Williams, 2011; Bernal y van Zoggel, 2012) y el que éstas cuenten con ciertas capacidades, tal y como señalan entre otros Durand, Masera y Pujadas, 2003; el informe Studia XXI, 2011; etc.. Se necesita capacidad estructural y organizativa, capacidad de liderazgo, capacidad gestora, capacidad estratégica y colaborativa, capacidad de molecularización, de orientación bidireccional y tecnológica. Sin dichas capacidades, sin el conocimiento y la experiencia adecuada, sin una mínima estructura que dinamice, organice, planifique e integre el trabajo en red en la universidad, será algo aislado, puntual, fragmentado e infecundo.

Con estos datos se puede afirmar que no hay responsable, ni equipo que trate de dinamizar la incorporación, participación o creación de redes en las universidades de la AIUL. Este dinamismo queda relegado a la iniciativa propia de los sujetos aislados o de los departamentos, áreas o facultades que quieran empujar a algunos de sus miembros a hacerse presentes en redes. Así, participarán en ellas a título individual y poco o nada reportarán a su universidad de origen.

Sub-eje 4.3: Requerimientos que exige la participación en redes.

Otro de los sub-ejes analizados es el de **los requerimientos que exige la participación en las redes**. Por un lado, en las entrevistas se habla de dificultades que ralentizan o merman el trabajo en red pero que pueden ser comprendidas como requerimientos del mismo y, a este respecto, apuntan que faltan recursos, que las infraestructuras no ayudan y que se necesita una mínima inversión económica. Además, se deben mejorar las TIC, dar formación y capacitar en su uso, así como incorporar a ellas las herramientas adecuadas para el trabajo en red. En cuanto a las personas o miembros de las redes, indican que requieren tiempo, dedicación; formación específica para el trabajo en red; apertura al cambio; experiencia y rodaje; compartir una visión común; alguien que las impulse.

A partir de estos datos y al precisarlos y tipificarlos más adecuadamente, se dispusieron en el cuestionario presentando a los encuestados ocho requerimientos o exigencias que debían valorar de más importante a menos. Éste fue el orden que establecieron, a través de las respuestas dadas de lo que exige el trabajo en red:

1. **Cambio en la cultura organizativa de la universidad** (66%), lo que conlleva aplanar y descentralizar la estructura, flexibilizarla y disponerla para la colaboración tal y como se viene constatando, en definitiva cambiar la concepción y comprensión de la estructura organizativa de la universidad, generando nuevos procesos, actitudes y comportamientos más propios de las nuevas tendencias organizativas, más proclives a la participación, la colaboración y la innovación.
2. **Formación específica para el trabajo en red** (60,4%), ya que carecen de los conocimientos en gestión, organización, trabajo en equipo, etc., así como de la experiencia mínima y positiva al respecto, aportándoles además las herramientas y recursos adecuados para ello.
3. **Comporta asesoramiento** (53,8%). Con esa valoración indican que es medianamente importante el que se les acompañe y apoye, al comienzo al menos, de dicha colaboración interuniversitaria.

Aunque quedan por nombrar otras demandas, ya estos datos de la formación y el asesoramiento nos están indicando que no debemos adentrarnos en el trabajo en red a la ligera, que hay que adquirir la capacitación adecuada y contar con las ayudas necesarias para que se canalice y repercuta en beneficio de todos, en ese todo entra también la propia universidad en su conjunto, en cuanto unidad de funcionamiento (Tedesco, 2008).

4. **Reconocimiento y valoración** (47,1%). Este trabajo en red debe estar tipificado en cuanto tal y debe ser valorado. En la universidad hay tendencia a reconocer y valorar casi sólo la investigación; con todo, en las últimas décadas se viene reclamando que se reconozca y valore la docencia universitaria a todos los efectos. El trabajo en red también conlleva que se tenga en cuenta y valore oportuna y justamente, con el tiempo se deberá reconocer en lo laboral, en lo académico, en la acreditación, etc.
5. **Cambio en la dedicación personal** (44%). Aspecto muy relacionado con el ítem anterior. Si se reconoce y valora la participación en redes, ésta requiere tiempo, por lo que se debe estimar y dar ese tiempo y que éste sea computado dentro de la dedicación de los miembros de la universidad que están en las redes. No se puede reducir a un mero voluntarismo o a algo anecdótico y complementario al quehacer universitario.
6. **Cambios en la estructura organizativa de la universidad** (42,7%). Casi sin pretenderlo los encuestados nos han trazado uno de los caminos que se deben seguir para modificar en profundidad los parámetros organizativos de las universidades: cambiar la cultura organizativa, formar, adquirir experiencia, dedicar tiempo y desde ahí, de forma progresiva, ir construyendo la nueva estructura. Conviene analizar bien qué estrategia seguir en dicha construcción, qué cosas se implican y condicionan, qué no se

debe cambiar a la ligera, qué rasgos de la nueva estructura han de convivir con los viejos y cómo debe ir evolucionando.

7. **Otorgar algún incentivo** (34,2%) y,

8. **Supervisar** (27,6%).

Estos dos últimos requerimientos aparecen a modo residual, pero empiezan a tener cierto peso, especialmente en aquellos con más rodaje en el trabajo en red. En el estudio se puede ver que uno de cada tres indica el otorgar un incentivo y uno de cada cuatro encuestados alude a la supervisión. Se ha analizado que el trabajo en red requiere reconocimiento y valoración, también hay que incentivarlo para afianzarlo e impulsarlo y debe ser supervisado para mejorarlo, potenciarlo, evitar desviaciones y hacerlo altamente beneficioso para los miembros de las universidades que participan, así como para las universidades de origen.

En el apartado de resultados obtenidos, se pueden ver los gráficos y tablas que recogen estos requerimientos y sus valoraciones e incluso el desglose de los mismos según las personas. Así, al separar los datos y analizarlos en función de los grupos de personas que fueron encuestadas, se aprecia que todos ellos coinciden de forma unánime en señalar que la participación en redes exige en primer lugar un “cambio en la cultura organizativa de la universidad” y en segundo lugar “formación específica para poder adentrarse en el trabajo en red”; en los demás requerimientos cada grupo concede prioridades distintas (ver Tabla 67). Independientemente de esto, se puede comprobar que las exigencias en las que se produce más dispersión entre los grupos son el reconocimiento y los incentivos, siendo la parte operativa (PDI y PAS) los que los valoran más y la parte directiva (R y D) los que los valoran menos, llegando a distanciarse en más de un 24%.

Recordamos de forma más sintetizada, lo que ya vimos en los resultados de la pregunta abierta del cuestionario, respecto a qué otras exigencias conlleva el trabajo en red, en la que indicaban lo siguiente:

- Que las universidades se conozcan mutuamente, establezcan vínculos y convenios (16).
- Comporta compartir conocimientos, experiencias (22).
- Exige cambios en la universidad (37).
- Otras nuevas que aparecen entre 3 y 15 veces son:
 - Compromiso personal.
 - Motivación e interés.
 - Apertura y capacidad de adaptación.
 - Espíritu y disposición a compartir.
 - Equipamiento TIC.
 - Respetar los derechos de propiedad intelectual.
- Además, insisten en las ya nombradas:
 - Cambiar la estructura organizativa (16).
 - Asignar tiempos, contemplar dedicación (8).
 - Requiere formación (7).
 - Acompañamiento y asesoramiento (3).

Por su parte, en la documentación escrita apenas se habla de estos requerimientos ya que aún no se contemplan, dado el incipiente o escaso trabajo en red tipificado y estructurado en las universidades. De lo que se habla más bien es de los pasos previos al mismo; así, el 42% de las universidades establece un continuo: asociarse, establecer alianzas, participar en redes. Un 69% de ellas nombra algunas de las redes en las que participan sus miembros o equipos, pero lo hacen sin incorporar esta participación a la estructura y esencia organizativa de la universidad, como algo externo a la misma, algo circunstancial o a modo de decorado, algo que viste o puede estar bien pero que no afecta a la misión, a la estrategia, ni a la planificación o futuro de la universidad; por ello no lo integran y sistematizan desde la concepción y planificación de la propia institución universitaria.

Como se puede apreciar, entre los datos obtenidos mediante los diferentes instrumentos empleados, ya sean éstos cuantitativos o cualitativos, se dan muchas coincidencias, lo que valida el análisis que se viene realizando de la participación, estructura y exigencias del trabajo en red de las universidades.

Lo que exponen las universidades a través de los encuestados guarda gran paralelismo y proximidad con lo que vienen diciendo los diferentes autores, investigadores y organismos internacionales sobre las exigencias que requiere la participación y el trabajo en red: cambio estructural, pasar de estructuras piramidales, verticales, rígidas y centralizadas a otras más planas, descentralizadas y flexibles (Tapscott y Williams, 2011; Bernal y van Zoggel, 2012); cambio en la cultura organizativa (Burbano, 2008; Moreno, 2009; Saratxaga, 2009; Durand, Masera y Pujadas, 2003; Gordó, 2010; Anca y Vázquez, 2005; Hargreaves, 1993; Bolívar, 2000 y 2012; Schaan, Kelly y Tanganelli, 2012⁷⁴²) y lo que estos últimos autores denominan “ajuste cultural” que afecta directamente a la habilidad de los socios, de los nodos, para trabajar conjuntamente en red y poder alcanzar los objetivos comunes trazados y consensuados; formación específica en gestión y en el trabajo en red, no sólo formación en docencia e investigación (Oliver, 2000; Torràs, Armengol y Castro, 2002; Castro, 2006; Ramos, 2008); nuevo liderazgo en la organización universitaria y en la gestión de las redes (Gairín, 2009; Harris, 2008; Leithwood, 1994; Bolívar, 2012; Yukl, 2008; Gordó, 2010); etc.

Definitivamente se aprecia, al analizar los datos obtenidos tanto de forma cuantitativa como cualitativa, que las universidades La Salle conocen las principales exigencias de lo que conlleva el trabajo en red y éstas coinciden con lo se viene exponiendo y estructurando desde la academia, la investigación, los expertos y los diferentes organismos y foros internacionales. Les queda iniciar el proceso teniendo en cuenta, canalizando y vertebrando progresivamente dichas exigencias.

Sub-eje 4.4: Estructura de las redes en las que participan.

A continuación, se analizará lo que se aporta a través de las diferentes fuentes de datos, respecto a **cómo se estructuran las redes que tienen o en las que participan**. En las entrevistas apenas se recoge algún dato directo sobre este aspecto. Por lo que indican quienes

⁷⁴² Estos autores, Schaan, Kelly y Tanganelli, 2012, op. cit, p. 34, respecto a las alianzas entre empresas pero que perfectamente se puede aplicar a la interacción en redes de las universidades, afirman: “*La cultura de la organización puede tener un impacto en la lógica empresarial, en el comportamiento con la competencia, en la orientación temporal y en la toma de decisiones. El modo en que las culturas de dos posibles socios pueden coexistir y ser compatibles es un indicador crítico del potencial de éxito de la alianza, sobre todo cuando ésta requiere una interacción frecuente y cercana*”.

han intervenido en las mismas, se deduce que suelen estar inscritos en redes, y participan en ellas; lo hacen sin embargo de forma puntual y esporádica, no se sienten miembros activos, artífices o responsables de dichas redes, están en ellas como meros espectadores o clientes externos de las mismas. En el cuestionario, en una pregunta cualitativa se recoge cómo se organizan y estructuran las redes en las que participan. Definen que en ellas suelen encontrarse los siguientes perfiles: director, gestor o coordinador de la red, moderador y miembros; un grupo significativo quita el moderador y algunos añaden otros perfiles como: comité organizador, administrador de la red, miembros ocasionales, comité técnico, secretario. Además, señalan estos rasgos estructurales como elementos que se deben tener en cuenta en la colaboración en red:

- No conviene partir de una estructura preestablecida, cada red se configura libremente, según sus objetivos, misión, temática, recursos (materiales, económicos, personales...), etc.
- Su estructura debe ser sencilla, flexible, adaptable, plana, proactiva y colaborativa.
- Con un número adecuado de miembros, ni pocos, ni muchos, según su finalidad, aunque se intuyen nuevos desafíos por afrontar y estructurar, para acometer otras líneas de acción, contando con muchos más participantes, lo que hoy se empieza a conocer como la “colaboración masiva”.
- Conviene fijar el número. Saber quiénes son o no miembros de la red. Es importante definir bien su pertenencia, rango y roles.
- Si la red es amplia se puede subdividir y generar redes más específicas, no tan grandes y genéricas.
- En ocasiones, los nodos pueden organizarse por territorios o por temas.
- El responsable de la red, deberá estar bajo la autoridad del rector o la persona en quien él delegue.

En la documentación escrita no aparece nada de cómo se estructuran o se deberían estructurar las redes.

Al contrastar los resultados obtenidos con la fundamentación teórica, se observa nuevamente gran convergencia. Se puede decir que se conoce cuáles son los pasos que se deben dar y cómo se han de ir estructurando estas primeras redes, que podrán ir de estructuras muy simples, abiertas y flexibles a otras que sean algo más formales y sólidas, a las que se llega a través del consenso y con las que se persiguen servicios o productos más complejos. Serían, en definitiva, estructuras como las apuntadas con las redes holónicas (Mchugh, Merli y Wheeler, 1998; Aguayo, 2002 y 2007; Domínguez, 2004; Torrealba, 2005; Chacón y Rojas, 2006). Al final del capítulo 3 de esta investigación, en el que se expone “*la universidad en red*”, en el apartado 9 he propuesto, como se recordará, un proceso y unas etapas que se deben seguir a la hora de construir una red (Inspiradas en Caselles, 2003; De la Riva y Moreno, 2002; Forni, 2002; Romero, 2002; Moreno, 2009) y también un modelo que puede servir de guía o ayudar a dinamizar, encauzar y estructurar en un primer momento el trabajo en red de las universidades en general, y de la AIUL, en particular; a partir de ahí, el conocimiento y la experiencia adquirida en esos procesos, permitirá evolucionar a estructuras más simples, flexibles, auto-estructuradas *ad doc*.

Sub-eje 4.5: Funcionamiento de las redes interuniversitarias: periodicidad de las reuniones, metodología que siguen, herramientas que emplean, acciones que realizan y resultados.

Otro de los aspectos analizados hace referencia al **funcionamiento de estas redes interuniversitarias**. En las entrevistas se aportan pocos datos del funcionamiento de las redes: suelen contar con un coordinador, el tema de trabajo se consensua con los miembros de la red, a cada miembro se le da una tarea, la incorporación a la red debe contar con el visto bueno del rector de su universidad de origen, no hay control entre lo que se aporta a la red o la universidad recibe de ella. En el cuestionario, a través de la pregunta abierta se recogen más datos del funcionamiento de las redes. Éstos se han agrupado, como se recordará, en las siguientes dimensiones: periodicidad de las reuniones, metodología que siguen, herramientas que emplean, acciones que realizan y resultados.

Respecto a la **periodicidad de las reuniones**, las frecuencias que más abundan son la mensual (26) y la anual (26), luego la bimestral (13), semestral (12), quincenal (11), semanal (10), trimestral (5) y cuatrimestral (5). Algunos incluso indican que las reuniones son esporádicas o que la red no fija el ritmo ni la periodicidad de las mismas. En todo esto se puede apreciar que se da una gran dispersión. Se observa que son mucho menos los que se reúnen semanal o quincenalmente (21), frente al resto que lo hace mensualmente o más (87) y de éstos, se reúnen semestral o anualmente (38). Se puede deducir que si las reuniones están tan separadas, no se realiza un trabajo eficaz en la mayoría de ellas y se limitan a intercambiar información o buenas prácticas, asociarse, instruirse o documentarse, tomar algunas decisiones, puntuales u ocasionales, sobre su estructura o metas.

En cuanto a la **metodología** indican que: es diversa; se adopta de común acuerdo; intercambian métodos de trabajo y herramientas; en ocasiones invitan a expertos; se acuerda el tema y comparten los objetivos, conocidos y consensuados por todos. En lo que se refiere a las **herramientas** citan: una plataforma web, emails, videoconferencia, blogs, foros, etc. En relación a las **acciones** que realizan en la red nombran: intercambio de información y conocimiento; debates; establecer protocolos y temáticas; compartir materiales, recursos, buenas prácticas; acuerdan vínculos con otras redes; evalúan periódicamente el funcionamiento y los resultados obtenidos; formación; organizar eventos; acopio de documentación; elaborar informes; etc. Con respecto a los **resultados** indican: toman decisiones; concluyen los trabajos; elaboran informes; publican artículos, documentos, libros; desarrollan prototipos, etc.

Por otro lado, en la documentación escrita apenas se señala algo sobre cómo funcionan o deberían funcionar estas redes.

De todo lo expuesto en este apartado que ha girado en torno al funcionamiento de las redes, lo más prescriptivo y determinante suele ser lo que se recoge en la documentación escrita de las universidades, en sus planes institucionales o estratégicos, en sus proyectos de mejora o en sus reglamentos y estatutos. Por lo analizado, no aparece nada en ellos a este respecto, sólo lo ya citado de la universidad La Salle de Caldas, Medellín, Colombia. No hay planteamientos institucionales al respecto. Con todo, por lo que apuntan en el cuestionario y brevemente en las entrevistas, algunas tienen cierta experiencia de estar en redes con otras universidades y

de su dinamismo y funcionamiento. Se puede apreciar gran coincidencia entre lo que aportan y lo analizado en la fundamentación teórica.

Tal y como señalan los diferentes autores, el funcionamiento de las redes se debe o viene condicionado o sugerido por el tipo de red (Moreno, 2009; Bonomie y Meleán, 2007; Brunet y Galeana, 2004); por los objetivos que se quieren alcanzar a través de la misma (Brunet y Galeana, 2004; Ramos, 2008); por el tamaño y densidad (Pinedo, 2004; Saz-Carranza, 2004; Bonomie- Meleán, 2007; Diez, 2008); grado de homogeneidad y simetría (Ubieto, 2009); grado de centralidad y dispersión (Ugarte, 2007, 2011; diez, 2008); composición (Blanco y Gomà, 2002; Pinedo, 2004); grado de información y comunicación (Rodríguez y Hernández, 2003; Mena, 2006; Ganga y Toro, 2008, Gordó, 2010). Todas estas características y otras más expuestas en el apartado 3 del capítulo 3, determinan el funcionamiento de las redes, la periodicidad de las reuniones, la metodología seguida, las herramientas empleadas y los resultados alcanzados. Al contrastar teoría y resultados, las universidades de la AIUL son conscientes en grado medio bajo de cómo han de funcionar las redes que crean o en las que participan. Les queda estructurar y tomar conciencia activa de estos procesos para aprender de ellos, mejorar progresivamente su participación en redes, lograr un funcionamiento más eficaz y eficiente, más beneficioso para todas las partes implicadas, en la línea que se apunta posteriormente, de adquirir y gestionar conocimiento organizativo de las mismas.

Sub-eje 4.6: Financiación de las redes.

Las redes requieren financiación y cierta inversión inicial, aunque ahorren costes y alivien las infraestructuras de las universidades participantes. Además, han de ser sostenibles (Ubieto, 2009) y deben resultar beneficiosas (Cornella, 2003; Diez, 2008; Ganga y Toro, 2008). A su vez, en la Tabla 22, en el capítulo tres, se han sintetizado algunos de los diversos beneficios que las universidades obtienen del trabajo en red (Camarinha-Matos y Abreu, 2005; Darío y Ortiz, 2006; Bonomie y Melaán, 2007; Castell, 2007; Sebastián, 2000; Alhama, 2002; Ganga y Toro, 2008; Cornella, 2004; Gallardo, 1996).

En las entrevistas se dice que progresivamente se van obteniendo ayudas y subvenciones de organismos y entidades externas y en ocasiones de la propia universidad, lo que posibilita financiar parte del coste del trabajo de las redes. Algunos precisan que más que financiar dichas redes, lo que se hace es aportar ayudas para viajes, dietas, materiales u honorarios. Los dirigentes de las universidades de la AIUL son conscientes de que el trabajo en red reduce o reduciría costes a las universidades y son fuente de enriquecimiento mutuo, en el pleno sentido de la expresión. En el cuestionario, a través de una pregunta abierta se obtuvieron más datos sobre si las redes cuentan o no con financiación y de qué tipo. Así, sus aportaciones sobre las principales fuentes de financiación son, por orden de las que más nombran a menos: iniciativa privada (58), pública (26), donaciones (22), cuotas (22), fórmulas mixtas (públicas o privadas) (15). En la documentación escrita sólo se consigna lo que se ha comentado anteriormente de la universidad que separa una cantidad de su presupuesto para asignarla al trabajo en red de sus miembros.

Junto a estos datos, otras opiniones sueltas apuntan también otra realidad que debe ser tenida en cuenta respecto al trabajo en red de las universidades y es que ellas mismas soportan parte de los gastos, disminuyen costes o los asumen, ya que algunos de esos gastos de la red son

sufragados por la universidad a la que pertenece el miembro que la coordina o impulsa o simplemente participa en ellas; otras aportan personas, otras dan soporte técnico o alojan en sus servidores la plataforma y sus técnicos la crean, desarrollan o mantienen, facilitan las publicaciones; o bien se buscan filántropos o se concursa en organismos internacionales u obtienen recursos de sus productos. Es también importante resaltar que indican además que las redes deben autofinanciarse con el tiempo y ser sostenibles en sí mismas y, en todo caso, la financiación debe garantizar la libertad y autonomía de la red.

Sub-eje 4.7: Características básicas de las redes: reciprocidad, cooperación, horizontalidad y confianza.

Se incluye en este espacio otro de los sub-ejes importantes analizados, que hace referencia a **las características de las redes**. En las entrevistas se habla de forma tenue respecto a la reciprocidad de la red, si hay equilibrio entre lo que se da y se recibe; si se trabaja entre iguales, sin superioridad de ningún nodo y si se hace conjuntamente. Otro rasgo que preocupa es la estabilidad y continuidad de las mismas. En esto llevan razón pues en los primeros años de estas andaduras muy pronto se etiquetaban redes que tenían un corto recorrido y que eran muy inestables. Hoy las redes adquieren mayor estabilidad y continuidad; con todo, si sus objetivos son limitados y se alcanzan, pueden disolverse o evolucionar hacia otros objetivos, abordando otras metas o proyectos.

Por su lado, en el cuestionario se analizaron las **cuatro características básicas** que se expusieron de forma extensa en la fundamentación teórica dada su validez, importancia y determinación, características que son esenciales para el funcionamiento, la estabilidad y el futuro de la red: reciprocidad, cooperación, horizontalidad y confianza. Todas ellas obtienen puntuaciones altas, por encima del 80% menos la **horizontalidad** (77%) que obtiene una valoración menor que el resto, entre un 15% y 20% menos. La que alcanza más valoración es la **confianza** (89,6%) de entre los encuestados, el grupo que menos la valora es el D (83,5%) y el que más el PAS (97,3%). Sin confianza no hay colaboración posible, es básica y determinante para que el trabajo en red sea transparente, se comparta y participe plenamente, sin reservas ni mermas, intercambiando, transfiriendo o poniendo en común la información, el conocimiento y los recursos necesarios para sacar adelante el proyecto que las reúne. Le siguen las características de la **colaboración** (89,9%), en ella, los del grupo R dan la valoración más alta (93,5%) y la más baja, la dan los del grupo PAS (86,5%); y la **reciprocidad** (85,3%), en ella, los que más la valoran son los del grupo PDI (91,9%) y los que menos, los del grupo D (80,3%). Ambas son también claves para el trabajo en red de las universidades. Hay que querer colaborar, tener voluntad y capacidad para la colaboración. También resulta importante la reciprocidad, se debe contemplar de entrada y tener claro qué se da y qué se recibe, sin entrar en mercantilismo. Sin reciprocidad habría dependencia y ésta no es querida ni por las personas ni por las instituciones.

Tal y como se recogió en la revisión teórica, estas características son básicas y claves para el funcionamiento, la continuidad y para que las redes resulten beneficiosas para sus miembros y para los destinatarios de las mismas. Así, respecto a **la confianza**, se determinaba que es el pilar de toda organización (Gasalla y Navarro, 2008); el lubricante y pegamento de toda organización en red (Benis y Nanus, 1997,2003; Gasalla y Navarro, 2008; Ramos, 2008): resulta esencial y fundamental para la vitalidad de las redes (Ganga y Toro, 2008; Alonso y Bueno,

2008) y especialmente para las redes virtuales (Moreno, 2009), requieren un discurrir interdependiente *“ya sea para asumir riesgos como para atender al propósito de la colaboración”* (Guillén, Lleó de Nadal y Marco, 2011: 35; Kühlmann, 2002; Guiddens, 2002 en Pucci, 2004); conlleva sustituir el control por la confianza (Araya y Criado, 2004; Gasalla y Navarro, 2008) y, además, Bernal y van Zoggel (2012) definen y describen la confianza en equipo. En referencia a **la colaboración**, de la que dice Villardón (2012) que la universidad no debe limitarse a enseñar y aprender, debe colaborar; dicha colaboración permite extraer múltiples beneficios como se ha expuesto; da seguridad, fortaleza, competencia ante el futuro, aportando múltiples beneficios que favorecen e impulsan la misma (Bonomie y Meleán, 2007; Darío y Ortiz, 2006; Castell, 2007; etc.). Otra de las características básicas es **la reciprocidad**, de la que además se dice que equilibra las relaciones, las fortalece y proyecta en el tiempo (García y Guadalupe, 2008; Casellas, 2003; Gairín y Díaz, 2011); que junto con la confianza resulta nuclear y determinante (García y Guadalupe, 2008; Weible y Sabatier, 2005; Casellas, 2003). En cuarto lugar, **la horizontalidad**, que flexibiliza la universidad, incrementa la innovación y la participación de todos, comporta una estructura poco jerarquizada, autonomía y capacidad de decisión (Araya y Criado, 2004; Rojo, 2003; Esperanza, 2005; Domenech, 2005; Ubieta, 2009; Gordó, 2010).

Al contrastar los resultados con la teoría, se aprecia nuevamente gran proximidad. Las universidades La Salle reconocen y valoran muy alto estas características básicas y determinantes de las redes interuniversitarias y, en general, de todas las organizaciones con las que colaboran. Es un buen punto de partida contar con estas altas valoraciones, que ha de poner en juego al participar en las redes y deberán revalidarlas desde la experiencia y el transcurrir cotidiano de las mismas. Preocupa el descenso que se da en la horizontalidad, respecto al resto, siendo ésta un requerimiento esencial pues las redes funcionan desde la paridad, la interacción entre iguales y exigen el aplanamiento estructural. Al abordar ciertos proyectos en común e interactuar en su diseño, desarrollo, implementación, resultados, se percibe cierta tendencia a generar dependencia, a establecer jerarquías y superioridades, a no equilibrar la reciprocidad, de forma justa, igualitaria y solidaria. De ahí que deben atender con cierta urgencia y prioridad lo que conlleva trabajar e interactuar desde la horizontalidad.

Sub-eje 4.8: Análisis del tamaño de las redes.

Otro de los rasgos analizados es el **tamaño de las redes**, su amplitud, el número de instituciones y personas que las configuran. Estos números en ocasiones pueden ser coincidentes y en otras divergentes pues en algunas redes pueden participar varios miembros por institución. En las entrevistas se indica que el número de participantes en las redes va creciendo. Por otro lado, en el cuestionario se obtienen datos más precisos. Así, el 44% de los encuestados, indican que en las redes están participando entre 2 y 25 miembros, y el 60% entre 2 y 50 miembros. Por otro lado, entre los 51 y 100 miembros se sitúan un 30% de las redes y con más de mil, el 9% de las mismas. En cuanto a las universidades participantes en las redes, se aprecia que entre 2 y 25 instituciones está el 64,5% de las redes y que entre 2 y 50 instituciones está el 77% de ellas.

Se puede considerar que para la realización de un trabajo eficaz y eficiente el número de miembros de las redes debe ser bajo y se cifra entre 12 y 20, incluso algunos menos, entre 6 y 12. Estas cifras se obtienen al contar los sujetos que participan o las universidades. Por éstas

pueden estar presentes uno o varios miembros, que conformarían un equipo compacto y funcionarían en la red como una sola persona, ya que dicho equipo participa y representa a su universidad. Todo ello facilita el conocimiento mutuo, el consenso, compartir la visión y misión, establecer las metas, acordar las pautas y el dinamismo que se quiere seguir, la metodología y el proceso de interacción que se emplee, etc.

El tamaño de la red es un punto crítico (Pinedo, 2004) y se debe administrar prudente y convenientemente; no existe acuerdo sobre su número máximo ni mínimo (Saz-Carranza, 2004), ni dónde se satura (Sánchez, 2004); si aumentan pueden formarse distintos agrupamientos: geográficos, temáticos o por especialización, mixtos o plurales, etc., originando así una red de redes (Bonomie y Meleán, 2007; Diez, 2008); además, toda red debe tener un crecimiento y/o expansión progresiva (Peña, 2006). Por otro lado, autores como Tapscott y Williams (2007 y 2011) plantean la colaboración masiva de mil, dos mil, cinco mil personas o más, que ante un determinado problema o acción, aportan sus contribuciones en una red social amplia, buscando juntos la solución del problema o el desarrollo de la acción.

Por todo ello, las universidades de la AIUL, en función de sus objetivos y demás características de las redes que crean o en las que participan, han de administrar el número adecuado y óptimo de miembros, proceder a diversos agrupamientos para generar subredes o nuevas redes más centradas o especializadas.

Sub-eje 4.9: Tipo de redes.

Éste y los siguientes sub-ejes, que quedan por analizar, son propios del cuestionario, se tipificaron para él. De las otras fuentes apenas se pueden extraer datos que permitan conocer y diagnosticar la realidad y ver su proyección. A su vez, las entrevistas añaden algún matiz o rasgo que corrobore o explique lo que el cuestionario ha aportado al respecto.

Estos nuevos sub-ejes hacen referencia al **tipo de redes** y se identifican dos dimensiones: homogéneas y heterogéneas. Se aprecia que las redes en las que participan las universidades de la AIUL son más de carácter homogéneo (74,5%) que heterogéneas (66%). Suelen pues agruparse en redes que comparten un mismo tema o área temática, un mismo centro de interés, una misma identidad, una misma zona geográfica, etc. Al desglosar los datos por grupos de destinatarios, apenas hay dispersión en los resultados y se da una alta convergencia. Sólo discrepa el grupo D, en la dimensión de homogeneidad de las redes en que participan, que la baja al 66,5%.

Como se pudo analizar en la fundamentación, existen múltiples formas contractuales de colaboración: asociación, subcontratación u *outsourcing*, red interna, *spin-off*, licencias, franquicias, *joint-ventures*, consorcio, alianzas estratégicas, etc. (Schaan, Kelly y Tanganelli, 2012; Darío y Ortiz, 2006; Arranz Peña y Fernández de Arroyabe, 2002; Montoro, 2000; Muñoz y Nevado, 2007, etc.); y múltiples tipos de redes, sin relación contractual, clasificadas según morfología, grado de formalización, ámbito de funcionamiento, temática o composición, ámbito geográfico, funcionalidad, topología, etc. (Sebastián, 200; Bonomie y Meleán, 2007; Zapata, 2006; Durand, Masera y Pujadas, 2003; Moreno, 2009; etc.). Las universidades de la AIUL, deberán recorrer y aprender de esas diferentes presencias, roles y procesos de participación, lo que les aportará conocimiento y experiencia para incorporarse a redes más

complejas, que requieren más compromiso personal e institucional, más flexibles, libres y creativas que las sujetas a relaciones reguladas por convenios o contratos.

Sub-eje 4.10: Herramientas que emplean en el trabajo en red: plataforma virtual, recursos sincrónicos y diacrónicos.

En cuanto a las **herramientas que emplean**, se indican tres dimensiones: plataforma virtual, recursos sincrónicos o diacrónicos. Así, por los datos obtenidos, se concluye que las herramientas más utilizadas son de tipo diacrónico (59,6%) y la menos utilizada es la plataforma virtual (42,2%). Al desglosar los datos, las valoraciones dadas por los diferentes grupos coinciden y son muy convergentes, fluctúan menos del 5%.

Esto pone en evidencia la precariedad con la que está trabajando o construyendo la colaboración y el propio trabajo en red. Las herramientas diacrónicas y sincrónicas usadas sin plataforma en la que ir armando, estructurando, organizando la información, dejando constancia de las interacciones, de los foros realizados, de los informes elaborados, etc., pierden su eficacia y se diluyen; si se usan en una plataforma, lo expuesto, debatido y realizado puede ser conocido y usado por todos y por los nuevos miembros que se incorporen. Urge incorporar y usar las TIC para posibilitar, incrementar y fortalecer el trabajo en red de las universidades La Salle y sus miembros, contar con las infraestructuras informáticas, con el *hardware* y *software* adecuado y con una plataforma específica que la visibilizará, motivará e impulsará, ya que a través de la misma se pueden dar noticias sobre otras redes que están funcionando o que se están creando, se pueden compartir recursos, etc., lo que permitirá y facilitará el acceso de los nuevos que se incorporan a la red.

Sub-eje 4.11: Modalidades de participación en las redes: presencial, semipresencial y virtual.

Otro sub-eje es la **modalidad de participación en la red** que se subdivide en tres dimensiones: presencial, virtual y semipresencial. Destaca la **modalidad semipresencial** con un 48,4%, le sigue la **virtual** con un 32% y la **presencial** con un 31,1%. Al desglosar los datos en función de las personas se observa, en la valoración de la modalidad semipresencial, cierta convergencia siendo los del grupo PDI (52,1%) los que más la valoran y el R (43,2%) los que menos. En la modalidad virtual se produce gran coincidencia, con una dispersión que no supera el 5%. Donde más disparidad se da es en la valoración de la modalidad presencial, con casi el 20% de diferencia, siendo el grupo R (43,2%) el que más alto la puntúa y el grupo D (24,1%) el que la puntúa más baja. Llama la atención que los del grupo D puntúen bajo en casi todas las modalidades, lo hacen en la presencial, virtual y medianamente en la semipresencial. En las dos primeras no supera el 30%. Datos muy bajos son éstos para quienes ostentan una responsabilidad crucial en el entramado estructural de la universidad, ellos son los responsables de las facultades, centros o escuelas, de los departamentos o equipos de investigación, deberían ser los más proclives y activos en la participación en redes, en una modalidad u otra y, sin embargo, sucede lo contrario.

Todas estas modalidades de participación son bajas, los encuestados no suelen interactuar plenamente en las redes y se puede apreciar que saltan de una modalidad a otra. No se percibe una relación frecuente, continuada y provechosa en cualquiera de las modalidades para el logro de unas metas y unos resultados. Si se incrementa su apertura internacional, se deben abrir al formato virtual y esto requiere formación adicional, práctica, entrenamiento,

experiencia, recursos y herramientas adecuadas a la presencia, interacción y el trabajo colaborativo, que deben conocer y al que se han de habituar, para evitar el desnivel que a veces se produce, de no actuar por no conocer o no saber usar las herramientas; es lo que se denomina facilitar el acceso. Además, el uso de la modalidad virtual, abarata costes, permite la participación fluida y constante sin limitaciones de tiempo y espacio, se dispone de la información con agilidad en todo momento.

Sub-eje 4.12: Periodicidad de las reuniones en el trabajo en las redes.

En la pregunta abierta sobre **la periodicidad de las reuniones**, un grupo aporta el dato de que las reuniones presenciales tienden a disminuir y aumentar las interacciones virtuales, pero a pesar de esta incipiente y lenta proyección, siguen existiendo una alta frecuencia y peso de las reuniones presenciales. El 51,12% de los que responden indican que tienen reuniones diarias, semanales, quincenales o mensuales, siendo las semanales y sobre todo las mensuales las que más abundan. Con todo, el 37% se reúne cada cuatrimestre o más, y de ellos el 19% lo hacen semestral o anualmente. El 12% restante dice que la periodicidad de las reuniones gira en torno a los dos o tres meses. Se aprecia que las reuniones están muy separadas en el tiempo. Unas cuantas redes se reúnen de forma asidua (semanal, quincenal o mensualmente), siendo indicio de un trabajo cotidiano, sistemático que puede ir más allá del mero intercambio de información o comunicación más o menos fluida y abundante. Los que se reúnen con periodicidad muy distanciada indican que realmente no son una red aunque llevan el nombre, más eufemístico que real. No hay sistematización y cotidianidad en el trabajo, resultando éste muy esporádico.

Sub-eje 4.13: Finalidad que persiguen con el trabajo en red.

En este sub-eje, respecto a **la finalidad de las redes**, en el cuestionario se trazaron cinco dimensiones: informar, compartir experiencias y buenas prácticas, formar, transferir conocimientos y generar juntos nuevos conocimientos. Los resultados obtenidos, tal y como se expusieron, indican que el orden de intensidad e importancia es el siguiente:

1. **Compartir experiencias y buenas prácticas (91,7%)**, los que más puntúan son los del grupo R (96,9%) y los que menos los del grupo D (84,5%).
2. **Formación y actualización (83,4%)**. En este aspecto, los que lo valoran más alto son los del grupo PAS (89,5%) y los que lo hacen más bajo, los del grupo R (78,1%).
3. **Transferir conocimientos (81,6%)**. Los que más el PAS (91,2%) y los que menos el R (65,7%), con casi un menos 25% de diferencia.
4. **Informar (80,5%)**, de forma relevante, ágil y actualizada, los que más el PAS (91,2%) y los que menos el D (75,7%).
5. **Generar conocimientos (77,9%)**, con un porcentaje casi un 14% menos que la dimensión más valorada. Al desglosar, los que más valoración dan son los del grupo D (80%) y los que menos el R (71,9%).

En este sub-eje, los rectores son los que dan valoraciones más bajas, en casi todas las dimensiones, excepto en la de compartir buenas prácticas y/o experiencias, en la que son los que más alto puntúan.

En la documentación escrita también señalan algunas de las principales acciones o actividades que realizan a través de las redes interuniversitarias: realizar foros o debates, compartir o trabajar algún producto de formación (curso, postgrado, etc.), investigar, compartir conocimiento, evaluar la acción docente, coordinar y enriquecer la administración educativa, etc.

Por los resultados se aprecia que las universidades La Salle y sus miembros tienen claro qué finalidades pueden conseguir a través del trabajo en red. Con todo, tal y como se ha ido exponiendo, a la luz de los demás resultados y del contraste de los mismos con la revisión teórica, les queda poner en práctica y sistematizar el trabajo en red entre ellas y con otras para alcanzar realmente estas y otras metas con vistas a fortalecer, modernizar y relanzar la misión docente, investigadora, innovadora y comprometida socialmente de estas universidades.

Sub-eje 4.14: Participación individual o institucional.

Se presta atención en esta ocasión a si **la participación en las redes se realiza a título individual o institucional**. El trabajo en red no es sólo un quehacer individual, es un compromiso personal e institucional (Durand, Masera y Pujadas, 2003). Esta preocupación y orientación aparece ya desde el principio del estudio en las entrevistas. Desde ellas se indica que se ha de propiciar una participación institucional más que individual. Hay que evitar los individualismos, los personalismos, las acciones aisladas y fragmentadas que al final van en perjuicio de todos, de las personas, de las facultades o departamentos, de la propia universidad. Desde la visión en la que la universidad es la unidad de funcionamiento, la participación debe ser institucional, las personas miembros de las redes representan a su área o facultad y también a su universidad, para el trabajo en ella y el ejercicio de la reciprocidad, en torno a lo que se da y lo que se recibe de la red. En las entrevistas aparece con nitidez que progresivamente la participación en las redes debe ser más institucional que a título particular o individual. Igualmente, en el cuestionario, aparece con claridad esta misma valoración, el 82% concibe que la participación en las redes debe ser en nombre y en representación de la universidad, facultad, departamento o equipo y no se debe limitar a una mera participación y enriquecimiento individual, sólo lo percibe así el 17,8%. Al desglosar los datos en función de los destinatarios de este instrumento, los que dan la valoración más alta son los del grupo D (93,5%) y la más baja el PDI (67,6%), éstos consideran en casi un 25% menos que la alta dirección (R) y que los directivos medios (D) que sea una representación institucional. Las expectativas de unos y de otros en ocasiones son divergentes, se puede decir al respecto que mientras los grupos R y D esperan que dicha participación beneficie e impulse a la universidad, los del grupo PDI consideran que la misma es más bien un enriquecimiento personal, individual, en la proporcionalidad mostrada por los resultados. Los datos guardan cierta coherencia lógica entre la posición de los directivos y los del personal docente-investigador y al mismo tiempo expresan que este grupo de universidades tiene un buen camino recorrido en este aspecto para incorporarse adecuadamente al trabajo en red; dada su conciencia colectiva e institucional, estarán más atentos a qué aportan a la red y lo que la red les aporta para transmitirlo adecuadamente en su universidad, enriqueciéndola, fortaleciéndola y haciéndola más competitiva.

Sub-eje 4.15: Grado de valoración de lo que aportan, reciben y aplican del trabajo en las redes.

Por último, analicemos cómo valoran lo compartido en la red, lo que reciben de ella, el uso y aplicación que hacen de lo recibido, así como cuáles son las principales actividades que realizan más habitualmente en ellas. En las entrevistas se señalan varias ventajas del trabajo en red y entre ellas destacan que se logra beneficio mutuo, que adquieren fortaleza y seguridad, reduce costes y permite el intercambio y la movilidad, así como investigar conjuntamente o acometer acciones en común. Por otro lado, en el cuestionario, lo que más se valora es lo que se recibe de la red, nada menos que en un 92,2%, muy cerca, en segundo lugar los encuestados valoran lo que ellos aportan (89,2%) y en cuanto al uso que hacen de lo recibido, indican que se usa en un 81,5%. Si desglosamos los datos y los agrupamos en función de las personas destinatarias del cuestionario, los datos son muy convergentes, apenas hay diferencias entre un grupo y otro, sólo en el uso de lo recibido, en este aspecto los que más lo valoran son los del grupo D (88,4%) y los que menos los del R (73,3%) precisamente los directivos son los que expresan mayores discrepancias, con un 15% de diferencia respecto al uso que se hace de lo recibido.

Igualmente, se da una alta valoración de lo que se recibe y de lo que se aporta a las diferentes redes en que están presentes estas universidades de la AIUL. Incluso es bastante alta la valoración que hacen del uso y aplicación de lo recibido de las redes. No deja de ser una visión optimista, poco contrastada y evaluada desde la práctica habitual. La discrepancia de los directivos muestra cierta descoordinación o comprensión del significado y alcance de los beneficios que aportan las redes al trabajo cotidiano de dichas universidades. Todo esto se tiene que entroncar y sistematizar desde los planteamientos institucionales y estratégicos de las mismas para integrar, adaptar y aplicar adecuadamente los múltiples beneficios que aportan las redes, tal y como se ha ido viendo a lo largo de los diferentes sub-ejes conforman este cuarto eje de la presente investigación.

5.- QUINTO EJE ANALÍTICO: “Si nos adentramos en la organización en red y en las redes interorganizativas, conseguiremos que la propia universidad gestione y cree conocimiento organizativo”.

En este quinto eje analítico se estudiará cómo las universidades vienen afrontando la gestión del conocimiento para la transformación o creación de conocimiento organizativo con vistas a mejorar su gobernanza. En esta nueva época o mejor aún, en este cambio de época, como muchos coinciden en denominar la situación, las universidades no pueden ni deben dar la espalda a las redes interuniversitarias; en ellas cada una conserva su identidad, funcionan juntas y generan más beneficios que los que se podrían esperar si actuaran por separado. De ahí que la generación del conocimiento en red, dentro de ellas y con otras, aporte gran valor y competitividad a cada una de las universidades y garantice su existencia presente y futura. A continuación, se analizarán y discutirán los resultados obtenidos, agrupándolos según los sub-ejes trazados.

Sub-eje 5.1: Las universidades generan conocimiento sobre gestión universitaria.

Así, en primer lugar, en el cuestionario se preguntó si **la universidad produce nuevos conocimientos sobre gestión universitaria**, obteniéndose que el 43,9% de los encuestados, reconoce que es poco o nada lo que se logra al respecto. Sólo un 16,4% indica como muy alto su trabajo por impulsar el desarrollo organizativo, generando nuevo conocimiento, evolucionando su comprensión y puesta en práctica de la gestión universitaria.

En la parte media de la gráfica se sitúan, por tanto, la gran mayoría de las opiniones y valoraciones emitidas, lo que indica que están en proceso de tomar conciencia de lo importante que es adquirir y mejorar el conocimiento organizacional a través del diálogo, del debate interno y de la interacción e intercambio con otras universidades al respecto. Además, no sólo toman conciencia, según estos resultados, a la luz de lo que manifiestan en la pregunta abierta cuando indican cuáles son los conocimientos que van produciendo en esta dirección, señalan que están tomando ciertas iniciativas, aún a modo experimental, y estudiando el tema a través del debate interno, de su autoevaluación, viendo a su vez lo que hacen otros, o bien, compartiendo y transfiriéndose mutuamente buenas prácticas. Todo ello es muy importante y se debe incrementar y estructurar ya que como apuntaba Grant (1996), citado por Benavides y Quintana (2003: XXV), *“la gestión del conocimiento, junto con el conocimiento y el capital intelectual, juegan cada día un papel más relevante para ganar capacidad organizativa”*. Por tanto, tomar conciencia de ello y abordar acciones concretas que le permitan generar conocimiento es clave y estratégico para la evolución y mejora organizativa de los miembros de la AIUL.

Al desglosar los datos obtenidos en función de los grupos de destinatarios se observa que el grupo R (65,6%) y el D (60,4%) son los que más valoran dicha producción de conocimiento sobre gestión universitaria y los que menos, el grupo D (54%) y el PDI (44,7%), llegándose a dar un 21% de diferencia entre los que más y los que menos la valoran. Tal y como ya se vio en el apartado de los resultados obtenidos, se puede considerar que el grupo de la alta dirección y el personal de apoyo de la universidad conocen más la gestión de la universidad y están más al corriente del conocimiento producido en este sentido organizacional (estructura organizativa, protocolos, procesos, flujos, etc.) que los directivos intermedios y que el personal docente e investigador. Especialmente éstos últimos, el PDI, afirma que produce “poco” o “muy poco” conocimiento sobre gestión universitaria cifrándolo en un 55,26%, le sigue el D (45,9%), luego el PAS (38,7%) y, por último, el R (34,4%).

En la pregunta abierta del cuestionario sobre cuáles son estos nuevos conocimientos que la universidad produce sobre gestión universitaria se puede apreciar, al contrario de lo que se ha podido percibir en la anterior pregunta cerrada y cuantitativa, una gran preocupación por el tema y un dinamismo creciente, iniciando y consolidando múltiples acciones al respecto. Tal y como se ha recogido en los resultado, este dinamismo se observa primero por conocer y diagnosticar su gobernanza actual; en segundo lugar, tratan de buscar información sobre modelos, tendencias organizativas o saber lo que otros hacen; en tercer lugar, identifican acciones que deberían acometer o impulsar, señalando su dirección y profundidad; y en cuarto lugar, plantean algunas nuevas formas de gestionar la universidad al mismo tiempo que

indican que estos rasgos emergentes deben ser alumbrados entre todos, de forma colegiada y participativa.

Así, en dicha pregunta abierta, exponen en primer lugar, que tratan de **conocer y diagnosticar la gobernanza actual de la universidad**; por los datos obtenidos, se percibe que 67 encuestados (29,8%), señalan que es urgente analizar los modelos de gobierno vigentes. Proponen diagnosticarlos, revisarlos, auditarlos. Indican que urge describir los puestos, evaluar el desempeño y tratar de escribir o revisar, si existen, manuales de funcionamiento y reglamentos, procesos, protocolos, estatutos y organigramas. Indican además que se ha de apostar por la **calidad de la gestión universitaria**, contar para ello con manuales que establezcan directrices para la evaluación institucional, generar un marco que favorezca la calidad y prevea su acreditación. Un grupo significativo indica que la universidad debe reorganizarse y que para ello deben involucrar y propiciar la participación de todos. Aun así, son conscientes de que **no se ha investigado mucho** al respecto y de que hay que intensificar la investigación para dar más eficacia y coherencia a la organización universitaria y que la preocupación por ello esté focalizada más en algunas unidades, equipos, departamentos o facultades que en la universidad en general.

En segundo lugar, apuntan que es necesario **estudiar y conocer los nuevos modelos y las tendencias organizativas** para así aplicarlas a la gestión universitaria; lo señalan 52 encuestados (23,1%), propiciando así el desarrollo organizativo, cambiar la cultura organizativa y generar nuevas estructuras. Para ello, consideran importante formarse, emplear técnicas de *benchmarking*, investigar, sistematizar y automatizar procesos. Al revisar sus aportaciones escritas al respecto, se percibe que insisten una y otra vez en que para conocer e implementar estos nuevos modelos o tendencias organizativas se ha de propiciar una mayor participación e implicación de todos.

Resulta muy importante y pertinente esta apreciación e intuición de las universidades de la AIUL, en la línea de lo que indican también diferentes autores e investigadores, según se ha podido ver en la fundamentación teórica. Desde la óptica de las estructuras organizativas Saratxaga (2007, 2009) y otros hablaban de gestión de personas, y desde la GC es de destacar lo que aporta Gutierrez (2010: 136): *“Cuando la universidad reconoce la importancia de su conocimiento se pone en una lógica donde las personas, más que objetos, son consideradas como fuente de “riqueza” en la construcción de una nueva cultura organizacional”*. Según ya se ha expuesto, las universidades han de centrarse en sus miembros y posibilitar su interacción y colaboración desde estructuras organizativas que lo permitan, impulsen y organicen, de modo que el conocimiento se intercambie y construya entre todos, al igual que debe estar al alcance de cada uno, tanto para la resolución de problemas, como para la toma de decisiones y la mejora, como apoyo constante a las personas y a la propia institución universitaria.

Un tercer dinamismo es el que apunta a **identificar y priorizar las acciones que se deben acometer**, siendo los propios encuestados los que las indican, para que la universidad se organice de forma nueva, responda así a su misión y la aborde contando con todos, en colaboración y trabajando en red; de esta forma lo señalan 114 de los encuestados, es decir, más del 50% de los mismos. En este sentido indican que se ha de gestionar la universidad de

forma diferente; establecer otros procedimientos; implementar nuevos modelos organizativos; cambiar la estructura; usar las TIC para facilitar la participación y la gestión; impulsar el diálogo y el debate; dar formación en gestión; contar más con todas las personas miembros de la universidad; cultivar y desarrollar el sentido institucional; reformular la identidad de las universidades La Salle, aunar voluntades en torno a unos mismos valores, compartidos y asumidos por todos; flexibilizar la gestión; compartir buenas prácticas en esta dirección; tener un proyecto de desarrollo institucional; etc.

Y en cuarto lugar, se ha considerado un último dinamismo para **propiciar la producción de conocimiento respecto a la gestión universitaria**, obteniendo que 57 encuestados, el 25,3% de los mismos, lo explican diciendo que es necesario acometer una adecuada planificación estratégica; establecer e incrementar las alianzas estratégicas con el entorno y con otras universidades; potenciar y establecer programas académicos interinstitucionales; participar en redes, ya sean de investigación, postgrado, extensión universitaria, etc.; acometer proyectos y acciones interdisciplinarios, interdepartamentales e interfacultativas; incrementar las relaciones, dentro y fuera de la universidad; trabajar de forma más colegiada, en equipo, en colaboración; diversificar la financiación, ahorrar en costes, aprovechar al máximo los recursos, reconociendo que la colaboración lo haría posible y lo facilitaría.

Con todo, es algo incipiente y exiguo en muchos contextos y países, tal y como lo señalan diversos autores, como es el caso de Gutierrez (2010) en su reciente estudio sobre la gestión del conocimiento (GC) en la vida universitaria, llegando a señalar que *“es recomendable emprender acciones que le permitan a las universidades contar con una cultura organizacional en términos de creación y gestión de conocimiento”* (Gutierrez, 2010: 23); también requiere formación para ello, así lo señalaba la AECA (2004), indicando que es necesario aprender cómo suceden estos procesos de GC; y además se debe aplicar el conocimiento generado y no quedarse en la mera obtención del mismo, con el fin de irrigar toda la organización universitaria, mejorarla y hacerla más competente (Rojas, 2006). Es más, tal y como exponen Tapscott y Williams (2011: 202), *“si las universidades se abren y adoptan el aprendizaje colaborativo y la producción colaborativa de conocimiento, es posible que sobrevivan e incluso prosperen dentro de la economía interconectada y global”*. En definitiva, las universidades han de apostar por la generación de conocimiento, con todo lo que conlleva: apertura, diálogo, debate, búsqueda, formación, innovación, cambio cultural, liderazgo, etc., para conocer mejor su gobernanza actual y adquirir los conocimientos necesarios, de forma colaborativa, para ganar capacidad organizativa de cara a su transformación y servir de forma más eficaz, eficiente y comprometida a la sociedad.

Por otro lado, en la documentación escrita aparece poco el concepto de creación y gestión de conocimiento, por lo que se aplican escasamente a la generación de conocimiento organizativo que facilite, impulse el desarrollo organizativo de las propias universidades y de los procesos colaborativos internos, así como externos. Las pocas universidades que lo recogen en sus textos, en sus planteamientos institucionales, hablan de él en el sentido de generar conocimiento para la sociedad, para su construcción, evolución y mejora. En torno al 10% de las mismas, de forma directa o indirecta, apuntan en sus documentos que la universidad genera conocimiento para mejorar y hacer evolucionar su propia organización y estructura.

Adentrarse en este ámbito, en sus líneas de acción, intereses y tendencias, tal y como se pudo ver en la fundamentación teórica, es una tarea fundamental e ineludible. La GC contribuirá también a “*repensar y renovar la universidad*” (Gutierrez, 2010: 23), lo que entronca de lleno con lo que se vio en el primer capítulo respecto al nuevo escenario en el que se ha de desenvolver y el nuevo rol que ha de adquirir, para lo que debe organizarse y estructurarse de forma nueva, más participativa y colaborativa. Todos estos procesos le permitirá además fortalecerse, consolidarse y perdurar.

Según se comprueba triangulando los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos empleados en la investigación, la GC es una tarea pendiente de abordar y planificar mejor, formándose al respecto y acometiendo los elementos tractores que ellos mismos señalan, en función de su devenir histórico y posibilidades. Dichos elementos les servirán de sustrato para adentrarse en la GC por sí mismos y en colaboración con otros, lo que les permitirá estructurarse de forma nueva y renovar su rol según las exigencias actuales.

Sub-eje 5.2: Las universidades organizan y clasifican su conocimiento organizativo.

Otro aspecto importante ha sido analizar si **la universidad organiza y clasifica el conocimiento organizacional** que tiene y que genera. En los resultados del cuestionario se aprecia que el 42,9% de los encuestados indica que no, frente al 57,1% que afirma que sí. Esto pone de manifiesto que la organización y clasificación del conocimiento organizacional es algo incipiente en las universidades La Salle, se van dando pasos y algunos van obteniendo resultado positivos (el 18,5% lo valora “muy alto”), logrando así explicitarlo y socializarlo, de forma que todos lo conozcan, tomen conciencia del mismo y lo implementen y tengan en cuenta en sus acciones y evolución. Al desglosar los datos en función de las personas, el grupo R es el que lo valora más alto (71,4%) y el grupo PDI (47,5%) es el que lo valora más bajo, con casi un 24% menos; los grupos D y PAS se sitúan en una franja media, en torno al 15% menos que el grupo R. Se puede apreciar que se dan visiones diversas y un tanto dispersas sobre esta realidad. Si el conocimiento organizacional no se ordena y clasifica, difícilmente se usará y aplicará y al no hacerlo, no se verá la validez e impacto del mismo, para, una vez evaluado y diagnosticado, mejorarlo y seguir avanzando en la generación y organización de ese nuevo conocimiento que permita a las universidades optimizar su gobernanza. Este recorrido y aprendizaje es insustituible, con lo que cuanto más tarde se inicie y dilate, más se retrasa la evolución y mejora.

En la pregunta abierta en la que se les pide que expliquen cómo organizar y clasificar dicho conocimiento, aun reconociendo que la labor en este sentido es muy incipiente, se indican algunos instrumentos y procedimientos que se emplean para sistematizar o registrar el conocimiento, comunicarlo, difundirlo y darlo a conocer dentro y fuera de la universidad. Para ello se usan memorias y registros; manuales de procesos; sistemas de garantías de calidad; publicaciones de documentos; foros y debates; las TIC contribuyen a organizarlo y difundirlo. En los resultados se apuntó una estimación y un gráfico que ponían de manifiesto la relevancia de estos instrumentos o procedimientos que oscilan entre el 2,2% y el 11,1%. Algunos incluso explicitan que no se registra ni ordena dicho conocimiento. Por su parte, en la documentación escrita analizada, existe mayor preocupación por el conocimiento científico que crean sus

departamentos y facultades, que por aprender, generar y ordenar el conocimiento organizativo, para así ser más eficientes y colaborativos en su gestión y misión.

En el capítulo 3B, siguiendo los trabajos de Rivero (2000), Bueno (2000), Benavides y Quintana (2003), Salmador (2003), AECA (2004), se vieron los distintos tipos de conocimiento en las organizaciones (epistemológico, ontológico, sistémico y estratégico) o la clasificación del conocimiento que hacen la OCDE (2000), Parker (2007), Gairín (2011) y que ya Collison y Parcell (2003: 38) recogían de forma categórica al definir que *“el know-how es más que saber cómo: es saber por qué, saber qué, saber quién, saber dónde y saber cuándo”*; igualmente se analizó cómo pasar del conocimiento tácito al explícito, para lo que se analizaron los trabajos de Nonaka y Takeuchi (1999), Benavides y Quintana (2003), Rodríguez y Gairín (2006, 2011), Gutierrez (2010). Así mismo, se revisó cómo pasar de los datos a la información y de ésta al conocimiento (Bueno, 2000; Davenport y Prusak, 2001; Rivero, 2000; AECA, 2004; Gairín y Rodríguez, 2006, 2011; Gutierrez, 2010) y cómo se externaliza, socializa, combina e internaliza el conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1999), procesos todos que nos conducen a organizar, clasificar y compartir el conocimiento generado y gestionado, reconociendo con Davenport y Prusak (2001) y con Gutierrez (2010) que lo más importante en una universidad es lo que conocen sus miembros, las personas que la configuran, como fundamento de su funcionamiento y orientación, sobre cómo hacer y mejorar las diferentes actividades institucionales.

A la luz de los resultados y de lo que la teoría aporta, resulta por tanto nuclear y estratégico que las universidades de La Salle trabajen con mayor decisión, intensidad y de forma más organizada la GC. Deben comprender más su importancia y alcance, establecer los procesos adecuados e implementarlos. Así, registrando, organizando, clasificando y aplicando el conocimiento organizativo, generado, transferido o recibido, lograrán modificar sus estructuras, estableciendo procesos más colaborativos que les otorgarán más seguridad, confianza, eficacia y fortaleza.

Sub-eje 5.3: Las universidades tienen claros los objetivos que se deben alcanzar con la GC: innovación, competencia, capacidad de respuesta y productividad.

Al analizar qué **objetivos estratégicos se pretenden lograr con la gestión del conocimiento, aplicado a la gestión universitaria en red**, en el cuestionario, en la pregunta cerrada, se propusieron cuatro objetivos que se deben lograr: innovación, competencia, capacidad de respuesta, productividad. Por los resultados obtenidos se aprecia que todos son valorados en alto grado, entre un 80% y un 90% y que de ellos, el calificado con mayor porcentaje es el de la competencia, es decir, que las universidades trabajan con sus capacidades y experiencias y las de sus miembros, con el objetivo de ser altamente competitivas (89,9%). En segundo lugar, indican el de productividad con un 83,9% en cuanto a obtener y prestar buenos servicios a la sociedad, generando conocimientos útiles y aplicables, a través de la docencia y la investigación. En último lugar, aunque con una valoración también muy alta, sitúan el objetivo estratégico de la innovación (78%).

Como se puede comprobar, la gestión del conocimiento y su aplicación a la gestión universitaria en red es una preocupación, los encuestados muestran un gran interés y forma

parte de sus agendas de mejora, planificación y estrategia. Las universidades quieren ser competentes, eficaces y eficientes, con capacidad de respuesta ágil y adecuada a las demandas y contextos, innovadoras. Reconocen que están en proceso. Caminan hacia ello y saben que sus esfuerzos tienen que ser más y mejor planificados, sistematizados y estructurados. Ese recorrido pasa por la colaboración interna y externa de las universidades y por el trabajo en red, a través de redes de conocimiento capaces de identificar, compartir, transferir y generar juntos nuevos conocimientos que potencien la gestión excelente de las universidades, lo que las hará competitivas, las fortalecerá y permitirá hacer frente a los retos y desafíos del presente y del futuro. Juntas generan más beneficios que por separado⁷⁴³.

Al desglosar los datos en función de los grupos de personas encuestadas se aprecia una gran coincidencia en sus valoraciones. El grupo que discrepa más y baja las valoraciones es el PDI que arroja en casi todos los objetivos una valoración un 15% inferior al grupo R que es el que da la valoración más alta. El grupo PDI nuevamente se muestra más crítico que el resto al puntuar significativamente por debajo de los demás grupos.

En la documentación escrita se aborda la gestión del conocimiento y sus objetivos de forma más amplia y genérica, siendo pocas las universidades que tratan este tema aplicando la generación del conocimiento a la gestión universitaria en red. En los escritos, en las pocas universidades que lo recogen, se aprecia una clara preocupación para que el conocimiento creado tenga una vertiente social, así lo indica estimativamente el 10%, siendo el 20% los que indican además, que debe contribuir a la transformación social. Si aplicamos esta misma preocupación a la gestión universitaria, de forma indirecta están expresando que la gestión del conocimiento debe procurar que la organización de la universidad se transforme, evolucione, cambie y, en definitiva, mejore.

Se ha de tener en cuenta además que algunos autores se decantan por indicar que el conocimiento no se puede gestionar. Así Collison y Parcell (2003: 39) dicen que: *“lo que sí se puede gestionar es el ambiente en el que el conocimiento es creado, descubierto, capturado, compartido, depurado, validado, transferido, adoptado, adaptado y aplicado”*, de ahí que para el logro de los objetivos estratégicos analizados y de otros, sea necesario propiciar la estructura, las infraestructuras y los recursos adecuados y válidos para ello.

Sub-eje 5.4: Las universidades tienen identificadas y aprovechan las fuentes de conocimiento.

Respecto a **las fuentes de conocimiento sobre la gestión universitaria en red** y en qué grado las tienen identificadas las universidades, se observa en los resultados del cuestionario que el 64,1% de los encuestados tienen identificadas sus fuentes de conocimiento. Aun así, como se pudo ver en los datos obtenidos, el 36% de ellos aún no son conscientes de las mismas. Al desglosar los datos según los grupos de destinatarios de dicho cuestionario se observa que los que le dan una valoración más alta, siendo incluso casi coincidentes, son el grupo R (71,9%) y el grupo PAS (73,1%) y que los que se distancian de dichas puntuaciones y las bajan son el grupo D (62,6%) y el grupo PDI (50%) llegando estos últimos a discrepar en más de un 22%

⁷⁴³ Consultar Tapscott y Williams, 2011, op. cit, p. 94.

menos. Es de destacar que los grupos más directamente implicados en la docencia y la investigación son los que dan puntuaciones más bajas al respecto, lo que contribuye a agravar esta situación, pues son los principales artífices y usuarios de estas fuentes; la posición del grupo R es más política y estratégica y la del PAS más técnica y de soporte a las mismas.

En la pregunta abierta del cuestionario, los encuestados nombran las fuentes que usan principalmente. Así destacan: internet y fuentes *online*; los congresos, seminarios y conferencias; los libros y artículos tal y como se observa por los resultados obtenidos (ver gráfico 90, sobre las principales fuentes de conocimiento que usan). Le siguen las investigaciones; las reuniones y asambleas y la experiencia en otras redes y lo que aprenden de ellas. Por último, en menor grado, señalan otras fuentes como la interacción entre iguales; la reflexión sobre el propio trabajo en red y sobre su experiencia y práctica cotidiana; la participación en foros, análisis de encuestas y el trabajo con bases de datos propias o de organismos nacionales e internacionales. En la documentación escrita no identifican ni comentan estas fuentes ni otras, ni trazan líneas de planificación y desarrollo al respecto.

En la fundamentación teórica se indicaba, según la AECA (2004), Riesco (2006), Rojas (2006), Gutierrez (2010), etc., que básicamente, las fuentes de conocimiento son las personas (con sus conocimientos, valores, experiencias, competencias, capacidades, etc.), la organización (con sus rutinas, procesos, pautas, procedimientos, valores organizativos, modelos, etc.), el entorno (al interactuar la universidad con su contexto local y global) y la tecnología (derivada de los procesos técnicos de gestión de I+D+i, etc.). Es importante sin duda, captar, compartir, transferir y adquirir conocimiento pero también lo es el que dicho conocimiento se use y aplique (Rojas, 2006; Gutierrez, 2010).

Las universidades deben avanzar en la identificación, selección y operativización de las diferentes fuentes de conocimiento para obtenerlo, transferirlo, recibirlo e implementarlo para transformarse y evolucionar. Es crucial el concurso, la participación, la interacción de todos hacia dentro y fuera de la propia institución universitaria. Éstas son instituciones especialmente intangibles, dado que sus insumos y resultados lo son también (Cañibano y Sánchez, 2004) y como a su vez señalan Sánchez y Elena (2007), Rodríguez (2006), Obeso (2001), estos elementos intangibles son fuente de creación de valor en las universidades. Éstas deben vertebrar adecuadamente su capital intelectual; tanto el capital humano, como el estructural y relacional, según Sánchez y Elena (2007), Parker (2007) y Gutierrez (2010); lo que facilitará, dará eficacia y agilidad al compartir conocimiento, adquirirlo, estructurarlo, usarlo y aplicarlo.

Así pues, las universidades La Salle han de identificar mejor sus fuentes de conocimiento. En los resultados se percibe cierta dispersión y un posicionamiento medio en el grado de identificación y aprovechamiento de las mismas. Deben avanzar más en este aspecto y recogerlas en sus documentos institucionales y programáticos para que todos las construyan y empleen. En este proceso deben contar más con las personas, mejorar la organización e interactuar con el entorno, para que, en línea con lo expuesto por los diferentes autores e investigadores, se pueda añadir realmente valor al ser y al quehacer de la universidad.

Sub-eje 5.5: Las universidades cuentan con una estructura responsable de la GC.

Se ha de revisar si cuentan con alguna **estructura que dinamice y organice el proceso de creación y gestión del conocimiento en la universidad** ya sea una persona, equipo o unidad responsable del proceso o, si al contrario, carecen de ella. Así, se observa, en el cuestionario, en la pregunta cerrada y cuantitativa, que menos del 50% afirma que en su universidad disponen de alguna persona o unidad, siendo más los que dicen no contar con ella o que lo desconocen.

Al desglosar los datos en función de los miembros de las universidades se observa que los resultados son muy convergentes, que sólo difiere el grupo PDI (53,2%) dando una valoración superior que el resto, de los que se distancia entre un 5% y un 1%. En la documentación escrita no aparece nada al respecto.

Estos resultados, a la luz de sus respuestas en la siguiente pregunta abierta, en la que se les pide que señalen cuál es su rol y sus funciones, ponen de manifiesto que la gestión del conocimiento en general, y la gestión del conocimiento organizativo en red en particular, está aún poco estructurada, es más bien incipiente, no se tiene el andamiaje teórico y técnico que la haga posible e impulse. Sí que existe interés por el mismo y se vienen realizando acciones aisladas, que ponen de manifiesto que quieren promover y operativizar más la gestión del conocimiento en la universidad.

Tal y como se ha avanzado, al ser preguntados en el cuestionario, con la pregunta abierta, sobre el **rol y funciones que desempeña la persona o unidad responsable de la GC** y analizar las datos apuntados, se observa un gran desfase y contradicción con la pregunta cerrada anterior, ya que en esta ocasión manifiestan que no hay tal estructura, ni está definida ni prevista, ni hay personas o unidades nombradas al efecto. En el mejor de los casos, tal y como los encuestados indican, corresponde al departamento transferir el conocimiento, algunos precisan que corresponde al director de investigación hacerlo. Indican que son estos equipos de investigación los más proclives a propiciar la formación de redes de conocimiento, fomentar el intercambio y la colaboración a través de ellas. Otros apuntan que los encargados de la gestión del conocimiento, de su estructuración e impulso son los miembros del área de recursos humanos o la oficina de acreditación y evaluación institucional. Con todo, sólo en una de las universidades se explicita haber nombrado a un responsable de esto y que está circunscrito a la vicerrectoría de investigación, tal y como se muestra en los resultados. El resto de los encuestados habla de acciones aisladas y líneas genéricas de actuación, sin responsables, ni estructuras, ni integración en planes y proyectos de la universidad, enumerándolas a modo de consideraciones o buenas intenciones.

Queda, por tanto, mucho por hacer para dar realmente pasos significativos en pro de la creación y gestión de conocimiento y de su entronque con el proyecto y misión de la universidad, de modo que no se limite a acciones aisladas, fragmentadas y perecederas.

Contar con el capital intelectual, potenciándolo, gestionándolo y administrándolo adecuadamente, otorgará múltiples ventajas a las universidades, a la hora de definir y actualizar su misión y planes estratégicos, crear un lenguaje común y compartir unos mismos

valores y visiones, permite alinear los objetivos individuales con los organizativos, impulsa el aprendizaje interno, visibiliza los intangibles y su aprovechamiento en beneficio de la evolución de la universidad y otras muchas. En esta línea de actuación emergente que debe ser prioritaria, hemos de tener en cuenta lo que los referentes teóricos nos han aportado, especialmente los trabajos de Sánchez y Elena (2007), Parker (2007), Rodríguez (2006), Benavides y Quintana (2003) y Johnson (1999).

A la luz de los resultados y de lo aportado por los distintos autores, las universidades La Salle deben dar pasos y construir una mínima estructura que dinamice y operativice la GC en cada una de las universidades y creen una red para que intercambien el conocimiento, las buenas prácticas, las iniciativas y los procesos y recursos empleados en la configuración y en el funcionamiento de esta estructura.

Sub-eje 5.6: Las universidades son capaces de transferir conocimiento.

En cuanto a la medida en la que **la universidad es capaz de transferir conocimiento organizativo sobre gestión universitaria** y compartirlo con otras universidades recibiendo de éstas su conocimiento y experiencia al respecto, en el cuestionario se indica que sí, en el 62,3% de los participantes en el mismo. Al desglosar dichos resultados por grupos de destinatarios se observa que el grupo R es el que da la puntuación más alta con un 71%, y muy próximo a él los grupos D y PAS con menos del 5% de diferencia. Nuevamente es el grupo PDI el que arroja la valoración más baja con un 42,9%, con casi un 30% de diferencia respecto al grupo R, lo que resulta ser un dato significativo entre los que están más en la dirección y estrategia de la universidad y los que crean y gestionan dicho conocimiento (PDI), que indican que lo transfieren relativamente poco en contraposición con la visión optimista de los demás miembros de la universidad, especialmente de sus directivos.

Debemos analizar estos resultados a la luz de las respuestas anteriores, con lo que quedan relativizadas, pues desconocen lo que es y lo que conlleva un verdadero plan de creación y gestión del conocimiento organizativo en red. Todo se está iniciando: el cambio organizativo y estructural, la flexibilización, el aplanamiento y la descentralización de la organización universitaria; se va superando la fragmentación, el aislamiento y la autosuficiencia; se van teniendo algunas experiencias de trabajo colaborativo del personal de la universidad en sus departamentos o entre departamentos o con otras personas y departamentos de otras universidades y se empieza a participar en redes, aún poco estructuradas y cuya función primordial es aumentar el conocimiento mutuo e intercambiar información; existe una inquietud por la gestión del conocimiento, su sistematización y estructuración para que la institución universitaria lo pueda usar. Cuando todo ello se vaya haciendo realidad, será posible transferir conocimiento e intercambiarlo en el seno de cada universidad y con otras universidades.

Tal y como se revisó, la creación y transferencia de conocimiento es clave para la evolución, la competitividad y el valor añadido de las universidades, llegar a ser capaces de crear o consolidar unas *“competencias básicas esenciales”* (Bueno 1999, 2006), *“capitalizar”* el conocimiento que poseen o generan (OCDE, 200, 2002) e impulsar *“el desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, la generación de una ventaja competitiva*

para la organización y/o el individuo” (Rodríguez, 2006); de ahí que la gestión del conocimiento sea comprendida como un proceso sistematizado⁷⁴⁴, alineado con la estrategia de la universidad para lograr con mayor rigor y eficacia sus objetivos, contando con el concurso de todos para generar mayor competencia y competitividad de la universidad (Pávez, 2000). Todo ello conlleva valorar el *know-how*, crear una cultura colaborativa, disponer de las estructuras organizativas que posibiliten dicha colaboración, una cultura que comporta apertura y espíritu emprendedor, liderazgo para dinamizar los procesos y canalizar la transformación individual y colectiva, etc. Para la GC existen diversos modos y procesos, descritos igualmente en la revisión teórica (Rodríguez, 2006; Riesco, 2006; Gutierrez, 2010).

Las universidades de la AIUL han de capacitarse para la transferencia de conocimiento, identificar, sistematizar los procesos, recogerlos en su planificación estratégica. Deben superar el desnivel que se aprecia entre lo que piensan y desean y lo que realmente están haciendo en este aspecto, en la actualidad. Es algo que sucede en muchas organizaciones, en ellas se suele dar un desnivel entre la teoría, entre lo que expresan y trazan en sus documentos y lo que luego ponen en práctica, en lo que hacen cotidianamente. Si no lo diagnostican adecuadamente y trazan un buen plan para reducir dicho desnivel, la brecha se hace mayor y se vuelve insalvable, deteriorando con ella el entramado de la organización, su misión y sus resultados.

Sub-eje 5.7: La GC está prevista en los planes institucionales.

Al revisar si **la gestión del conocimiento aparece o está prevista en los planes institucionales** de las universidades de la AIUL, se aprecia en los resultados del cuestionario que el 70,3% valora alto el que sí esté prevista. Al desglosar los datos en función de los grupos de destinatarios, vemos que en esta ocasión no son los del grupo R (70,6%) los que dan la valoración más alta sino que son los del grupo D (77,6%). Este resultado es un tanto inesperado pues los del grupo R deberían ser más conocedores y estrategas de lo que contiene y se plantea en dichos planes, siendo luego los del grupo D, los que los han de operativizar y dinamizar en sus respectivas facultades o departamentos. Por otro lado, aquellos que arrojan una menor puntuación son nuevamente los del grupo PDI (61%). Al revisar la documentación escrita de las universidades, los documentos más institucionales (visión/misión; proyecto educativo, plan estratégico, estatutos, plan de mejora, etc.) apenas aparece el concepto de gestión del conocimiento y todo lo que comporta. Tal y como se indica en los resultados obtenidos, aparece sólo en tres de las universidades y de forma muy somera. Estimativamente no llega al 10% de las mismas, las que en su planificación hablan de incorporar los importantes aprendizajes institucionales del pasado y continuar con la tradición participativa en la construcción del futuro, fomentando la creación y gestión del conocimiento.

Existe poca contraposición entre los datos cuantitativos y los cualitativos. En aquellos muestran más el deseo de las universidades y sus dirigentes, más que una realidad consolidada, asentada, eficaz y productiva que se expresaría de forma más extensa, intensa,

⁷⁴⁴ Un proceso que se ha descrito y esquematizado en la Figura 44 y que conlleva: detectar/identificar; seleccionar el conocimiento; organizar/almacenar; transformar/incorporar; difundir/aprender; usar/aplicar.

con rigurosidad y minuciosidad en la documentación escrita, oficial y pública de las universidades, cosa que no sucede.

Algunos estudiosos del tema, como Gutierrez (2010), denuncian que muchas universidades no adopten la iniciativa de GC en los términos que se van analizando, con el posicionamiento y estructuración requerida, por considerarla *“improcedente o inconveniente, debido a los riesgos y cambios que es necesario asumir, así como la reorientación que deben dar a sus esquemas de seguimiento o control”* (Gutierrez, 2010: 136), lo que sucede cuando la universidad vive anclada, actúa de forma rutinaria y conservadora, la guía la burocracia, la fragmentación y la rigidez piramidal, favorecedora del individualismo, el desorden y la dispersión.

En lo que se refiere a si **la gestión del conocimiento se refleja o no en los productos y servicios que ofrece la universidad** se precisa nuevamente en el cuestionario que sí, con una valoración medianamente alta, otorgándole un 64,9%. Es una valoración ligeramente inferior a la aportada anteriormente y también de forma cuantitativa cuando se puntuaba si dicha gestión del conocimiento aparecía o no en sus planteamientos institucionales. Al desglosar los datos en función de los grupos, la silueta de la gráfica resultante es también igual a la de la pregunta anterior, con valoraciones entre un 3% y un 8% inferiores a las mismas, siendo también el grupo D los que más puntúan y el PDI los que menos.

En la documentación escrita, lo poco que se recoge de la gestión del conocimiento se refiere de forma genérica al mismo y no se aplica a la gestión universitaria. Se expresa claramente que el conocimiento ha de contribuir al desarrollo y la transformación social como hemos visto. Aparece en los resultados una estimación de un 27% de las universidades que recogen en sus documentos la necesidad de generar conocimientos que transformen las estructuras de la sociedad. Con ello, nuevamente expresan el fuerte compromiso de estas universidades con lo social, impregnando todo lo que hacen desde esta óptica, tanto la docencia y la investigación, como la propia innovación, estableciendo la prioridad de los servicios y productos que se van a desarrollar e implementar en su entorno local o global, pero siguen sin explicitar y estructurar su apuesta por la GC.

De los resultados obtenidos se desprende que las universidades de la AIUL aún no responden a los criterios y procesos de funcionamiento apuntados y necesarios. Se encuentran aun un tanto alejadas de la concepción y sistemática de la GC, sin entroncarla con sus proyectos institucionales y estratégicos o con sus procesos de desarrollo.

Sub-eje 5.8: Las universidades tienen identificadas sus competencias básicas.

En lo que se refiere a si la universidad **tiene identificadas sus competencias básicas**, se comprueba que el 72,9% de los encuestados así lo consideran. Reconocen conocer su *core business*, aquello en lo que son más competentes y constituye sus fortalezas ya que es lo mejor que saben hacer y que será lo que pueden compartir con mayor rigor, garantía de éxito y enriquecimiento, debido a que a través de las redes heterogéneas, recibirán de otras universidades las competencias básicas que éstas otras poseen, sumándolas a las suyas (Bueno, 1999; Gutierrez, 2010).

Al desglosar los datos en función de los grupos, los que consideran que tienen identificadas sus competencias básicas en mayor grado son el PAS (78,1%) y el D (77,8%), les sigue el R (71,9%) y el que menor valoración da nuevamente es el grupo PDI (61,9%), casi un 16% menor que aquellos que dan mayor puntuación.

En la pregunta abierta del cuestionario sobre cuáles son las competencias básicas de la universidad se comprueba que existen algunas competencias básicas comunes a todas o casi todas las universidades y que otras son específicas y propias de cada una de ellas, las cuales se han ido consolidando históricamente y suelen ser fruto de su interacción con el entorno, así como de su compromiso con él, contribuyendo de esta forma al desarrollo y sostenibilidad del mismo. De este modo, las competencias básicas más comunes y transversales a la gran mayoría de las universidades giran en torno a la educación y la docencia. No se puede olvidar que muchas de las universidades surgieron al evolucionar y diversificar los estudios iniciales de formación de maestros, introduciendo nuevas carreras, o bien, por la coherencia y compromiso con sus orígenes, fueron introduciendo los estudios de educación o pedagogía si su punto de partida fue otra titulación. Además, existe en ellas una gran preocupación por impartir una docencia de calidad tanto en grado como en postgrado. Están trabajando separadamente en la definición o actualización de su modelo pedagógico o su plan docente, en la innovación pedagógica, en metodologías comunes y específicas de las facultades, en la orientación y apoyo a los estudiantes, en la flexibilización del currículo e itinerarios educativos, en el uso de las TIC en la formación, en formato semipresencial, etc. Otra competencia adquirida y desarrollada es la preocupación continua y creciente por la formación de los miembros de la comunidad universitaria, aportando a los estudiantes una formación integral, religiosa, ética y en valores, extendiendo la formación a lo largo de la vida, profesional y personal, formación en el compromiso social, y en cuanto al personal, formarlos en docencia, investigación y gestión. Otro grupo de competencias tiene que ver con su fuerte compromiso y vinculación con el entorno, desarrollando múltiples programas de colaboración y servicio al mismo, interacción, solidaridad, responsabilidad social, sostenibilidad, incorporando profesores asociados con sólida y rica experiencia en su profesión y entidades líderes en los diferentes sectores. En cuanto a las competencias específicas y propias de cada universidad tienen que ver con lo que históricamente fue su punto de partida o la respuesta dada a las necesidades de su entorno inmediato, y así, giran en torno a los campos de: salud, agropecuario, alimentación, turismo, ingeniería, negocios, etc.

Al mismo tiempo que exponen sus competencias básicas, reconocen que la colaboración con otras universidades al mismo tiempo que les permitirá afianzar sus competencias, les permitiría incorporar otras, con lo que diversificarían su oferta y servicio a la vez que se fortalecerían, serían más competentes.

Por último, un 15% estimado de ellos exponen que se encuentran en procesos iniciales de creación y gestión de conocimiento hacia dentro de su universidad o en colaboración con otras; identificando y definiendo modos de cómo abordarlo; formándose y aprendiendo de cómo lo hacen otros; conformando comunidades de aprendizaje; potenciando la participación,

información, comunicación; valorando y contando más con las personas; afianzando la visión y la cultura común; trabajando colaborativamente y participando en redes.

Atendiendo a los resultados, así como a las tendencias universitarias actuales, de las nuevas estructuras emergentes, más horizontales, abiertas y colaborativas, y al amparo de la conceptualización y procesos de GC, las universidades La Salle han de poner en consideración y valor sus competencias básicas y desde ahí fortalecerlas, compartirlas y complementarlas con otras, para de esta forma afianzarse como universidades y ser mucho más competentes y atractivas, prestar un mejor y mayor servicio social.

Sub-eje 5.9: Las universidades tienen articulada y protegida la propiedad intelectual.

Para finalizar este quinto eje se analizó en qué grado **la universidad valora, articula y protege la propiedad intelectual**. Según los resultados obtenidos en el cuestionario, el 53,8% de los encuestados afirma que su universidad valora, respeta, articula y protege la propiedad intelectual de lo que su universidad, facultades, centros, equipos o personas generan. No es en un porcentaje alto sino medio, sigue existiendo un gran grupo que o bien dice que no la protege ni valora o que no sabe siquiera qué se hace al respecto. Al desglosar los datos por los grupos de personas encuestadas se aprecia que el grupo R (67,6%) es el grupo que indica que la propiedad intelectual se valora, protege y articula en grado más alto, le siguen los grupos D y PAS (52,8%) y, por último, nuevamente, el grupo PDI que da la valoración más baja con un 46,8%, con casi un 21% menos que el grupo R. Este desnivel valorativo en dicho porcentaje resulta significativo y expresa que se percibe de forma diversa la articulación de la propiedad intelectual en la universidad. Queda aún mucho por clarificar, por estructurar de forma clara y operativa dicha propiedad y resulta necesario precisarla, así como comprenderla de forma nueva, si la universidad se adentra en la colaboración y el trabajo en red.

En la documentación escrita muy pocas universidades tocan el tema de la propiedad intelectual. Estimativamente, sólo un 10% de ellas indica de forma explícita que hay que crear las condiciones y herramientas necesarias para la protección de la misma. Como ejemplos, es de destacar, la Universidad La Salle de Caldas, Medellín (Colombia), cuenta con un “Manual de Propiedad Intelectual”; igualmente existe una preocupación por el tema en las universidades de Filipinas, Estados Unidos y también en algunas de Latinoamérica se empieza a dar pasos para su articulación.

La propiedad intelectual es un valor esencial de cada institución y de la propia universidad, la cual se debe articular y proteger. Ahora bien, la producción entre iguales, la colaboración y el trabajo en red, individual y/o colectivamente de las instituciones universitarias, invierte el concepto de derecho de propiedad intelectual (Weber, 2004; Tapscott y Williams, 2007, 2011). Tradicionalmente, dicha forma de comprender este derecho impide que otros utilicen o distribuyan el conocimiento. En este sentido, Tapscott y Williams dicen: *“la producción entre iguales es, más o menos, lo contrario. Normalmente, las comunidades de productores suelen utilizar “licencias públicas generales” para garantizar a los usuarios el derecho a compartir y modificar obras de creación siempre que se comparta con la comunidad cualquier modificación introducida. Al abrir el derecho a modificar y distribuir, estas licencias libres permiten que una*

mayor cantidad de colaboradores tengan libertad para interactuar con mayores cantidades de información en busca de nuevos proyectos y oportunidades para la colaboración” (Tapscott y Williams, 2011: 113). Estos mismos autores en su último libro de octubre de 2011, titulado *Macrowikinomics*, indicaban que *“la transformación de la universidad no es sólo una buena idea: es una obligación”* y que la *“reinención de la misma, pasa por el aprendizaje colaborativo”* a todos los niveles, introduciendo, entre otros, *“profundos cambios estructurales”* (Tapscott y Williams, 2011: 209) y por abrir la universidad al *“conocimiento colaborativo”* (Tapscott y Williams, 2011: 208-210). Así pues, deben dar un nuevo valor y orientación a la propiedad intelectual de sus conocimientos, adoptando una actitud de apertura y transparencia, compartiéndolo con otras instituciones no sólo no pierde su potencial sino que genera más competencia al verse enriquecida por las aportaciones de los demás. Tal y como señalan Tapscott y Williams (2011: 49): *“Las empresas inteligentes están tratando la propiedad intelectual como si se tratara de un fondo de inversión colectiva: gestionan una cartera equilibrada de valores de propiedad intelectual, algunos protegidos y otros compartidos”*.

Esa necesidad que se reclama desde el punto de vista práctico y teórico queda evidenciada en los resultados obtenidos. Las universidades han de tejer adecuadamente su propiedad intelectual de forma que la pongan también en valor y no les impida a su vez, colaborar con otras. Al contrario, han de ejercitarse en el aprendizaje y procesos de crear con otros, propios o extraños, es decir, miembros de la AIUL o no, e incluso con otras entidades o colaboradores externos, y obtener conocimiento colaborativo que juntos reconocen, aplican y comparten con otros según las reglas pactadas al respecto.

Capítulo 6: Conclusiones e implicaciones.

1 Conclusiones

Las conclusiones que se desvelan del presente estudio nos dan a conocer el estado actual de cómo las universidades La Salle se van adaptando al nuevo escenario e incorporando los rasgos que su nuevo rol requiere, así como el cambio estructural que están acometiendo estas universidades y cómo este cambio posibilita o no la colaboración, el trabajo en red, para que sean capaces de crear o transferir conocimiento organizativo para así reestructurarse, afianzando y fortaleciendo su evolución, logrando ser más competitivas y prestar un mejor servicio a la sociedad.

1.- Primer eje analítico: Un nuevo escenario empuja a cambiar la universidad.

En este primer eje se analizó cómo vienen desenvolviéndose las universidades de la AIUL en el nuevo escenario que les condiciona y reta. A la luz de los resultados obtenidos se llega a las siguientes conclusiones:

1. Según se refleja en los primeros ítems del cuestionario, de las entrevistas y de la documentación escrita y se recoge en el **sub-eje 1.1** (p.476) de forma específica se constata que:

Dado el nuevo escenario, una amplia mayoría de las universidades de la AIUL se encuentran ante un significativo proceso de cambio que las empuja a transformarse y a responder, con mayor eficacia y eficiencia y las reta a prestar un mejor servicio siendo más competitivas.

2. Como se puede ver en el **sub-eje 1.2** (pp. 477-478) y en la línea de lo que apuntaban diversos autores, especialmente López (2010): *“Para liderar el cambio y la innovación, para reinventar la universidad y lograr su autorreforma permanente, es necesario tener voluntad política de cambio, un proyecto institucional sólido, una amplia información sobre la universidad en las distintas regiones y países, y conocimiento acerca de experiencias relevantes de transformación universitaria”* (pp. 100-101). Se evidencia que:

EL cambio que afrontan no es leve sino profundo, coyuntural pero también estructural, por lo que las universidades van a tener que reestructurarse, replanteándose todos sus principios y optando por recrearse o transformarse o, en la línea que algunas de ellas apuntan, por redefinirse o reinventarse.

3. Como refleja el **sub-eje 1.3** (pp. 478-479), en el que se analizaba el grado de apertura de las universidades y de su compromiso con la sociedad local, estatal o internacional y en línea con lo expuesto en la revisión teórica por López, 2006a, 2010; Bawden, 2008; Escrigas, 2008; Bendersky, 2008; Ontiveros y Herce, 2007 y otros como López,

2010; Oppenheimer, 2010; UNITWIN; UNESCO; Bolonia, 1999; Delors, 1995; Dearing, 1997; Attali, 1998; Bricall, 2000, se concluye que:

Las universidades de la AIUL están muy comprometidas socialmente con su entorno local y estatal. Así lo señalan en todos sus proyectos y acciones. Progresivamente se van introduciendo igualmente en el ámbito internacional, abriéndose así aún más al intercambio y a la colaboración entre las IES, aunque se queda aún en una franja media. Esta apertura internacional es todo un revulsivo para las universidades y estratégico para la colaboración y fortalecimiento de las mismas.

4. En el **sub-eje 1.4** (pp. 480-481) se revisa si las universidades cuentan con un grado de autonomía suficiente para afrontar los retos del nuevo escenario y redefinir su estructura organizativa. De lo datos y el análisis de los mismos se deduce que:

El grupo de universidades lasalianas más conscientes y proactivas ante el cambio que vienen acometiendo, pugnan por ejercer su autonomía más allá de los márgenes que le otorgan, con ello reflejan su libertad, responsabilidad y compromiso para afrontar y planificar su transformación, al tiempo que evidencian su dinamismo y espíritu emprendedor.

2.- Segundo eje analítico: El nuevo rol que la universidad va adquiriendo, tendencias y rasgos.

En el segundo eje se analizó el nuevo rol que las universidades van adquiriendo, así como qué rasgos van fortaleciendo o es necesario cambiar, en las universidades de la AIUL, para responder mejor a su misión actual y futura.

5. Al revisar qué tendencias siguen al redefinir su misión, se deduce **del sub-eje 2.1** (pp. 482-485) que:

Todas las universidades de La Salle, tanto las más proactivas como las que no lo son, indican que el principal eje de su misión y su principal fortaleza es la docencia, coincidiendo así con lo que históricamente las ha caracterizado y en la actualidad siguen potenciando y consolidando.

6. Igualmente, en dicho **sub-eje 2.1**, se deriva a su vez que:

El otro eje de la misión universitaria, el del servicio o compromiso social, está muy afianzado en las universidades lasalianas. De ellas, las que se muestran más proactivas, sitúan en tercer lugar la investigación y la innovación, que son los ejes algo deficitarios en estas universidades, y que en los últimos años vienen impulsando y estructurando de manera más adecuada y competitiva.

7. En relación con los elementos exitosos aportados por Clark (2000): núcleo de dirección fortalecido, vínculos con el entorno, diversificar fuentes de financiación y cultura emprendedora, tal y como se expusieron con detalle en la revisión teórica y se señaló de nuevo en el análisis y discusión de los datos en el **sub-eje 2.2** (pp. 485-486), y que otros muchos citaron como básicos y acordes para crear una universidad innovadora, participativa y que responda a las nuevas exigencias actuales, que recientemente ha retomado López (2010) en su estudio sobre la educación superior internacional comparada, se puede colegir de los datos obtenidos en el presente estudio que:

Aunque las universidades de la AIUL cuentan con un núcleo de dirección fuerte, deben revisar su gobernanza y la estructuración de la misma en relación con los mandos intermedios, del apoyo técnico-administrativo y de la parte operativa de la organización universitaria (PDI y PAS) para vertebrarla de forma más participativa, colaborativa, plana, descentralizada y flexible. En lo referente a la vinculación con el entorno se concluye que aunque es una de las fortalezas de estas universidades, debe estructurarse y sistematizarse más. Igualmente vienen trabajando el diversificar las fuentes de financiación y el ahorro de costes. Por último, han desarrollado algo más, tal y como indica Clark, diseminar por todos los rincones y acciones de estas IES y en sus miembros, equipos, departamentos, facultades y centros el espíritu emprendedor de forma que todos se sientan artífices y partícipes del proyecto común de su universidad.

8. Tal y como se deduce del análisis de los datos obtenidos y se muestra en el **sub-eje 2.3** (pp. 486-489) en el que se examinaba entre otros rasgos si son universidades proactivas o reactivas, se pone de manifiesto que:

Las universidades La Salle son más proactivas que reactivas. Una cuarta parte de las mismas se muestran reactivas por estar encerradas en sí mismas, un tanto acomodadas en su estatus, percibiéndose incluso ciertas discrepancias entre sus miembros, siendo los del grupo R los que las consideran más proactivas, frente al grupo PDI que las perciben algo menos. Con todo, sus miembros y las diferentes universidades manifiestan su inquietud por extender el espíritu emprendedor a todos los puntos y equipos de la universidad e impregnarlos de él, tal y como se pone de manifiesto en este sub-eje y en los anteriores.

9. Tal y como se analiza y discute igualmente en el **sub-eje 2.3**, y se expuso en la revisión teórica, desde distintos organismos y desde diversos expertos se insiste en que la unidad de funcionamiento es la universidad en su conjunto (COM, 2005; Tedesco, 2008; Oppenheimer, 2010; Tapscott y Williams, 2011). De los datos obtenidos en el presente trabajo se constata que:

Las universidades lasalianas han de superar su actual fragmentación, división e individualización y progresivamente comprender que la unidad de funcionamiento es la universidad y no la facultad o el departamento, consensuando y compartiendo todos sus miembros una misma visión y misión y aumentando con ello su colaboración interna, así como su conjunción y coordinación entre las personas, los equipos, las áreas y demás secciones de la universidad.

10. Es de destacar que en la actualidad, en medio del dinamismo mostrado y de las dificultades presentes, expuestas en los sub-ejes anteriores, tal y como aparece además en el **sub-eje 2.3**, se concluye que:

Resulta evidente que las universidades de la AIUL son percibidas en su entorno como universidades altamente atractivas y competitivas. Cuentan a su vez con reconocimiento oficial y oficioso que igualmente constata y garantiza dicha percepción.

11. Toda universidad ha de cifrar su fortaleza y proyección de futuro en las personas que la configuran, ha de seguir desarrollando una gestión basada y centrada en las personas ya que son su principal activo y su potencial de modernización y fortalecimiento. Tal y como se recoge en el análisis del **sub-eje 2.4** (pp. 489-490), nos lo indicaban entre otros muchos autores, Saratxaga, 2009; Gutierrez, 2010; Moreno, 2009; Bernal y van Zoggel, 2012 y López, 2010 y se deduce de los datos, se puede afirmar que:

Las universidades lasalianas muestran un claro y creciente compromiso con las personas que las configuran, concediendo una especial importancia a la formación de sus miembros, especialmente en lo referente a la identidad y la docencia y que han de incrementar con la formación en investigación y en gestión para afianzar su misión y capacitarse para una mayor colaboración interna y externa.

3.- Tercer eje analítico: La universidad deberá cambiar su estructura y funcionamiento para implementar el nuevo rol que se le requiere, adaptarse y desenvolverse en él.

A través de este eje se ha analizado lo importante y determinante que resulta la estructura organizativa de la universidad para que ésta se adapte al nuevo escenario y cumpla su nueva misión. Una inadecuada estructura ralentiza, desvía o impide el logro de la misma.

12. En el **sub-eje 3.1** (pp. 492-495) se contrastó en qué grado las universidades La Salle conceden autonomía a sus miembros, en su doble vertiente, considerada en los resultados obtenidos y en el análisis y discusión de los mismos. Esta autonomía se puede contemplar como amenaza o como oportunidad:

a) Como amenaza, puede ser signo de independencia, de individualismo, aislamiento y fragmentación, de que cada uno vaya a lo suyo, existiendo poca coordinación y conjunción en los planteamientos y desarrollos.

b) Como oportunidad, la alta autonomía que la universidad confiere a sus miembros es el sustrato para que ellos puedan colaborar hacia dentro y hacia fuera de la universidad. Es un signo de confianza en que comparten unos mismos valores y persiguen unos mismos objetivos y que cada uno desempeña de forma corresponsable y comprometida su papel, de forma descentralizada y flexible.

Se desprende de la investigación realizada que:

Las universidades La Salle conceden gran autonomía interna a sus miembros en lo referente a la docencia e investigación y menos en la gestión de proyectos y de presupuestos.

13. Tal y como se deduce a su vez del análisis de los **sub-ejes 3.2 y 3.3** (pp. 495-498), todas las universidades evolucionan en mayor o menor grado a modelos estructurales más flexibles, dinámicos, horizontales y descentralizados. Especialmente las universidades más proactivas reflejan un mayor dinamismo, pasando de las estructuras más simples, estratificadas y rígidas a otras más complejas y burocráticas e incorporando rasgos de las nuevas tendencias organizacionales que le aportan mayor capacidad colaborativa y otorgan a sus miembros mayor participación. Mientras, en las universidades más reactivas, prevalecen los rasgos de las estructuras más tradicionales, con lo que se puede concluir que:

Resulta evidente que las estructuras organizativas actuales de las universidades de la AIUL son de corte tradicional, se circunscriben a los modelos básicos y complejos de las mismas, fuertemente jerarquizados, rígidos, burocráticos, centralizados y lentos. Los resultados muestran que el mediano grado de horizontalidad y descentralización desmotiva y favorece poco la participación de los diferentes miembros de las universidades, así como que éstos se comprometan o autorregulen. Se constata asimismo que el grado y las posibilidades de colaboración de estas universidades se ven muy limitados y en ocasiones impedidos por sus actuales estructuras organizativas.

14. Según se desprende de los resultados obtenidos respecto a los modelos de gestión universitaria propuestos por Brunner (2005) y Farnhaus (1999) que se estudiaron en la pregunta 16 del cuestionario (Gráficos 42 y 43) y se analizaron en el **sub-eje 3.4** (pp. 498-499), se viene dando una evolución hacia los modelos gerencial y emprendedor, aunque en las universidades lasalianas priman aún los modelos colegial y gerencial, alejándose del modelo más burocrático e incrementándose la presencia del emprendedor, con lo que se ha hecho patente que:

Las universidades de la AIUL han de avanzar más en una gestión profesionalizada, sin tanta burocracia y colegialismo asambleario que las desvía y somete a intereses particulares o partidistas, para adentrarse en estructuras más abiertas, participativas y colaborativas, según las nuevas tendencias organizativas expuestas en el segundo capítulo.

15. A lo largo de estos ejes analíticos se viene poniendo de manifiesto lo que se constata de forma más clara aún en el **sub-eje 3.5** (pp. 499-502) respecto a la colaboración interuniversitaria en general. A pesar de las tendencias, requerimientos e informes como los apuntados por el COLAM (2009) o el IESALC (2007) o expertos internacionales como López (2006 y 2010), Burbano (2008), Escrigas (2008), Gudiño (2009) y Tapscott y Williams (2011) entre otros muchos, en los que todos coinciden en que la colaboración y el trabajo en red son el mejor instrumento para realizar los cambios necesarios para construir la universidad del futuro, los resultados revelan que:

Entre los factores que se deben mejorar para potenciar la colaboración interna, y según apuntan los propios encuestados, es prioritario trabajar más interdisciplinariamente, propiciar una mayor colaboración entre las áreas, departamentos o facultades, acometiendo proyectos conjuntos, disminuir la burocratización de los procesos y hacia fuera, entre las universidades, evitar los celos y la desconfianza, identificar temas comunes, asumir los riesgos y costes iniciales, ahondar en la reciprocidad de los proyectos que se acometen de forma que todas las universidades ganen y resulten beneficiadas.

16. Igualmente, en la colaboración entre las universidades de la AIUL, reflejada en el análisis del **sub-eje 3.5**. Se aprecia con claridad que:

El grado de colaboración en el seno de la AIUL, entre las universidades que integran dicha asociación, es muy bajo y significativamente menor a la colaboración de esas mismas universidades con otras, no lasalianas, de ámbito local o internacional. Existe una mayor tendencia a colaborar con su entorno, a asociarse, establecer alianzas y aumentar sus relaciones con el mismo. Se puede incluso matizar que más que para fortalecer su docencia, lo que persiguen es investigar o innovar más, en pro del desarrollo local en el que se ubican, siguiendo el dinamismo de la Triple Hélice o la creación de Parques de Innovación de servicio a las personas.

17. Las TIC posibilitan hoy la colaboración y el trabajo en red como nunca antes se había soñado; han abierto y están abriendo enormes y variadas posibilidades de colaboración e intercambio entre las universidades (Stuart, 2008; López, 2006 y 2010; UNESCO, 2004; Tapscott y Williams, 2011; Informe *Horizon* 2012 y anteriores). Tal y

como se refleja en el análisis del **sub-eje 3.6** (pp.502-503), los resultados muestran que:

Las universidades de la AIUL deben seguir mejorando la formación en TIC y facilitar el acceso como vienen procurando, tanto en el uso y aplicación a la docencia, la información y comunicación, como en la gestión de la universidad así como en la colaboración y el trabajo en red hacia dentro y fuera de las mismas.

18. En definitiva, en el **sub-eje 3.7** (pp.503-504) se recogen las principales tendencias del cambio organizativo y estructural que se viene acometiendo en las universidades de la AIUL, especialmente aquellas que son más proactivas, que progresivamente van incorporando los nuevos rasgos estructurales que muestran su evolución. En este sentido puede afirmarse que:

Las universidades de la AIUL evolucionan hacia la reestructuración de forma progresiva; abriéndose y siendo más transparentes; favoreciendo la comunicación, la escucha y el diálogo; incrementando el conocimiento mutuo y estableciendo alianzas; flexibilizando, aplanando y descentralizando la participación y la toma de decisiones; trabajando más interdisciplinariamente; teniendo más en cuenta a las personas; etc.. De esta forma podrán responder mejor al nuevo escenario.

4.- Cuarto eje analítico: Para afrontar con éxito las nuevas tendencias, las universidades deben colaborar más, hacia dentro y hacia fuera de ellas, e incorporarse a redes interorganizativas o crearlas.

Como se recordará, el cuarto eje se centra en el estudio de cómo las universidades La Salle vienen afrontando su incorporación y trabajo en las redes interuniversitarias.

19. En el **sub-eje 4.1** (pp. 504-506) se contrasta de forma global cuál es el grado de valoración, importancia y con qué intensidad se están extendiendo las redes en el seno de la AIUL y de estas universidades con otras. Desde distintos organismos internacionales se insta a las universidades a estar presentes y participar en redes, tal y como se ha analizado extensamente en la fundamentación teórica, (UDUAL, AIU, UNCTAD, IAUP, CINDA, OUI-IOHE, IGLU, UNITWIN, etc.) y foros (CMES I, 1998 y CMES II, 2009). Además, diversos expertos e investigadores indican que las universidades *“más que torres deben ser una red o un ecosistema”* (Tapscott y Williams, 2011). En este sentido se evidencia que:

La participación en redes de las universidades lasalianas es más teórica que real y su extensión es prácticamente escasa, en proporción a las múltiples acciones que se acometen y desarrollan desde ellas. A la luz de los resultados obtenidos, se puede concluir que el trabajo en red de estas universidades o no existe o es muy incipiente, se da de forma aislada y discontinua o se muestra en acciones puntuales, lejos de las tendencias y requerimientos actuales.

20. Al analizar en el **sub-eje 4.2** (pp. 506-507) si cuentan o no con algún responsable de coordinar e impulsar el trabajo en red, en la línea del cambio estructural requerido, sistematizar el proceso y contar con las capacidades que exige todo trabajo en red (de liderazgo, gestión, estrategia, orientación bidireccional, etc.) expresadas en la revisión teórica y expuesta por autores o informes como Durand, Masera y Pujadas, 2003; Bernal y van Zoggel, 2012; el informe Studia XXI, 2011, etc., se observa que:

De cara al futuro inmediato, las universidades de la AIUL deberán contar con un responsable o equipo que dinamice la incorporación o la participación en redes de los miembros de sus universidades, evitando con ello que dicha presencia quede relegada a la iniciativa individual o aislada de las personas, departamentos o equipos, realizándose a título individual y no institucional.

21. En el **sub-eje 4.3** (pp. 507-510), en el que se analizaron las exigencias que conlleva la participación en las redes universitarias, se aprecia que:

Las universidades La Salle conocen las principales exigencias de lo que conlleva el trabajo en red y éstas coinciden con lo se viene exponiendo y estructurando desde la academia, la investigación, los expertos y los diferentes organismos y foros internacionales. Les queda iniciar el proceso teniendo en cuenta, canalizando y vertebrando progresivamente dichas exigencias.

Estos requerimientos, según el orden que ellos mismos aportan y que se refleja en los resultados obtenidos de las preguntas del cuestionario, P. 20.1 a P. 20.8, que se muestran en los Gráficos 52 y 53, así como en la Tabla 68 y lo analizado en el presente sub-eje, de mayor a menor importancia son: cambiar la cultura organizativa de la universidad, formación específica para el trabajo en red, asesoramiento, reconocimiento y valoración, cambio en la dedicación personal, cambio en la estructura organizativa de la universidad, otorgar algún incentivo y supervisar.

22. A través del **sub-eje 4.4** (pp. 510-511) respecto a cuál es la estructura de las redes en que participan, se comprueba que:

La estructuración interna de las redes en las que participan o que crean estas instituciones universitarias va de estructuras muy elementales, espontáneas, libres, abiertas, planas y flexibles a otras más formales y vertebradas; a unas y otras se debe llegar por consenso y deben permitir acciones elementales o complejas que comprometen en menor o mayor grado a las universidades. Para ello disponen de diversos tipos de redes: de intercambio de información, recursos o formación; redes de conocimiento; redes holónicas; redes muy amplias para la emergente colaboración masiva; etc.

23. El funcionamiento real de las redes interuniversitarias en las que actualmente participan las universidades se ha analizado atendiendo a las siguientes dimensiones:

periodicidad de las reuniones, metodología que siguen, herramientas que emplean y los resultados que alcanzan. Según los datos y lo analizado en el **sub-eje 4.5** (pp. 512-513) puede afirmarse que:

Las universidades de La Salle saben en grado medio cómo han de funcionar las redes que crean o en las que participan pero que han de sistematizar y estructurar mejor el proceso que deben seguir para así lograr mayor eficacia, eficiencia y resultados beneficiosos para todos. Esta meta se alcanzará con reuniones más frecuentes y eficaces, metodologías más participativas, herramientas que faciliten la interacción, el intercambio y la construcción del conocimiento.

24. Tal y como se analizó en el **sub-eje 4.6** respecto a la financiación de las redes (p. 503) y según los datos obtenidos, se considera que:

Aunque al principio puede requerir o no cierta inversión, el trabajo en red reduce costes y aporta múltiples beneficios a los individuos y universidades participantes, debe autofinanciarse y ser sostenible; a pesar de ello, actualmente se aportan pocos recursos para lograrlo.

25. Para el estudio de las características de las redes se revisaron las cuatro básicas, tal y como se expuso en la fundamentación teórica y se ha analizado en el **sub-eje 4.7** (pp. 514-515): horizontalidad, confianza, colaboración y reciprocidad. A la luz de los resultados obtenidos y de su análisis y contraste, se puede colegir que:

Las universidades de la AIUL valoran muy alto estas características básicas, lo que las sitúa en un adecuado punto de partida para su participación en redes. De entre ellas destaca la confianza como la más nuclear y determinante del trabajo en red, sin la cual éste no será posible, se resquebrajaría o limitaría. Le siguen en orden de importancia la colaboración y la reciprocidad. Preocupa un tanto el descenso que se da en la horizontalidad dado que las redes requieren paridad e interacción entre iguales así como el aplanamiento de la estructura.

26. El tamaño de las redes, esto es, la cantidad de participantes, es un punto crítico (Pinedo, 2004), no hay acuerdo sobre su número máximo ni mínimo (Saz- Carranza, 2004), si al aumentar se puede subdividir y especializar creando así una red de redes (Bonomie y Meleán, 2007; Diez, 2008) o incluso, plantear la colaboración masiva, sin límite de número, o sea, todo lo contrario, cuantos más mejor, para encontrar la solución más óptima a problemas muy complejos (Tapscott y Williams, 2007 y 2011). Así, tal y como se analiza en el **sub-eje 4.8** (pp. 515-516), se pone de manifiesto que:

Las universidades de La Salle, en función de sus objetivos y demás características de las redes, han de determinar el número adecuado y óptimo de miembros y proceder, si fuera necesario, a diversos agrupamientos para

generar subredes o nuevas redes más especializadas, constituyendo una red de redes en torno a un eje temático.

27. Existen diferentes tipos de redes en las que las universidades pueden participar o que pueden crear. En el **sub-eje 4.9** (pp. 516-517) se revisaron dos según su naturaleza: homogéneas y heterogéneas. Los datos obtenidos a este respecto manifiestan que:

Las universidades de la AIUL son más proclives, en el presente, a las redes de tipo homogéneo, aunque también cuentan con una mediana experiencia en redes heterogéneas. Este conocimiento y experiencia las ayudará a incorporarse a redes más complejas en las que se requiere más compromiso personal e institucional.

28. En cuanto a las herramientas que se emplean en el trabajo en red, según se deduce de los datos y del análisis de los mismos a través del **sub-eje 4.10** (p. 517), que se centraron en el uso o no de una plataforma virtual y en que los recursos fuesen sincrónicos o diacrónicos, se concluye que:

Los recursos que más se emplean en las universidades La Salle en el trabajo en red son los de tipo diacrónico y los que menos, la plataforma virtual. Se ha de impulsar este último para lograr afianzar y proyectar las redes entre las universidades y sobre ella emplear los recursos sincrónicos y diacrónicos más adecuados al mismo. Esto facilitará la estructuración del trabajo, el acceso de nuevos miembros, así como la continuidad y eficacia de la misma.

29. En el **sub-eje 4.11** (pp. 517-518) se analizaron los datos obtenidos respecto a las modalidades de participación en la red, que se subdividieron en tres dimensiones: presencial, semipresencial y virtual. A la luz de los resultados obtenidos y de dicho análisis, se observa que:

Las universidades de la AIUL no siguen, ni prevalece en ellas, una única modalidad de participación en las redes (semipresencial, virtual o presencial) y emplean una u otra en función de sus posibilidades, metas y miembros.

30. La periodicidad con que participan o interactúan en la red se estudió a través del ítem P.28 del cuestionario (pp. 433-435) y se analizó en el **sub-eje 4.12** (p. 517). Se comprueba que:

En torno al 50% de las redes en las que participan las universidades de La Salle se reúnen de forma asidua (diaria, semanal, quincenal o mensual) lo que las sitúa en la antesala de lo que puede ser un trabajo cotidiano en red, sistematizado y altamente beneficioso para cada uno de los miembros.

31. Otro de los aspectos analizados es la finalidad que persiguen con el trabajo en red las universidades. Tal y como se señala en el **sub-eje 4.13** (p. 518-519), se ofrecieron cinco dimensiones que fueron valoradas altas cada una de ellas, estableciéndose el siguiente orden de estimación o de importancia, de mayor a menor:

- Compartir experiencias y buenas prácticas.
- Formación y actualización.
- Transferir conocimientos.
- Informar.
- Generar conocimientos.

A partir de ahí se puede concluir que:

Las universidades La Salle tienen claro qué finalidades se pueden alcanzar con el trabajo en red. Ellas deberán elegir aquellas que actúen de elementos tractores para lograr mayor competitividad y la modernización de su misión.

32. A la luz de lo analizado en el **sub-eje 4.14** (p. 519) respecto a si la participación en las redes se realiza a título individual y/o institucional (Durand, Masera y Pujadas, 2003) se ha detectado que:

Para las universidades La Salle es muy importante que esta participación sea institucional, que no dependa o se reduzca a una sola persona, que se quede con el conocimiento y no lo transmita al resto de la universidad. Así pues, se evidencia con suma claridad que la participación en las redes debe ser en nombre y representación de la universidad y que no se debe limitar a la mera participación individual, aunque tanto personas como instituciones se enriquezcan de ello.

33. En el **sub-eje 4.15** (p. 520), se analizó lo que aportan, reciben o aplican del trabajo que realizan en red; lo que valoran más es lo que reciben, luego lo que aportan y algo menos el uso que le dan a ello. Este sub-eje demuestra que:

La incorporación de estas universidades a diferentes tipos de redes significa que se enriquece tanto su dinámica interna como el desarrollo de su misión, y esto está directamente relacionado con la capacidad para gestionar el conocimiento interno de la institución y de su capacidad para transferirlo al exterior.

5.- Quinto eje analítico: Si nos adentramos en la organización en red y en las redes interorganizativas, conseguiremos que la propia universidad gestione y cree conocimiento organizativo.

Tal y como diversos autores han señalado, si las universidades se abren y adoptan el aprendizaje colaborativo y la producción colaborativa de conocimiento, es posible que

sobrevivan e incluso prosperen en la interconectada y global sociedad del conocimiento. Así, Gutierrez (2010) indicaba que la GC contribuirá a repensar y renovar la universidad, para ello es necesario emprender acciones que permitan a las universidades contar con una cultura organizacional en términos de creación y gestión de conocimiento. Con respecto a este aspecto fundamental de la investigación realizada se exponen también las aportaciones más sobresalientes.

34. En el **sub-eje 5.1** (pp. 521-524) se revisó si las universidades producen nuevos conocimientos sobre la gestión universitaria. A este respecto, Quintana (2003) nos indicaba que la GC, junto con el conocimiento y el capital intelectual, juegan cada día un papel más relevante para ganar capacidad organizativa y como apuntaban Gutierrez (2010) o Saratxaga (2007, 2009), cuando la universidad reconoce la importancia del conocimiento se pone en la lógica de que las personas son fuente de riqueza en la construcción de una nueva cultura organizacional. En este sentido puede afirmarse que:

A pesar de que las universidades gestionan y producen conocimiento, muchas de ellas no son conscientes ni de lo que hacen, ni de la importancia que tiene su explotación en provecho de ellas, ni de su valor. Por ello, resulta evidente que la gestión del conocimiento es una tarea pendiente de abordar y planificar en las universidades de la AIUL, hacia dentro y fuera de las mismas. Los resultados muestran que en muy pocas universidades apenas se estructura y clasifica el conocimiento organizativo que tienen y generan.

35. Respecto a si las universidades organizan y clasifican su conocimiento, según lo analizado en el **sub-eje 5.2** (pp. 524-525), se desprende que:

Las universidades La Salle han de trabajar con mayor decisión e intensidad, así como de forma más organizada la GC. Además, han de comprender más su importancia y alcance, estableciendo los procesos adecuados e implementándolos.

36. De lo analizado en el **sub-eje 5.3** (pp. 525-526) en lo que se refiere a si las universidades tienen claros los objetivos que se persiguen con la GC, se ha puesto de manifiesto que:

Las universidades quieren ser competentes y eficaces, con capacidad de respuesta ágil y adecuada e innovadora. Ellas reconocen que están en proceso hacia la GC y que sus esfuerzos han de planificarse, sistematizarse y estructurarse mejor, así como ser apoyados con los recursos oportunos y válidos, verificando así lo que expresan al respecto.

37. En el **sub-eje 5.4** (pp. 526-528) respecto a si las universidades tienen identificadas y aprovechan las fuentes de conocimiento, sugieren que:

Uno de los aspectos que se debe mejorar sería que las universidades La Salle han de identificar mejor sus fuentes de conocimiento, ya que esto va a significar que van a poder añadir valor al ser y al quehacer de la universidad, contando con las personas, mejorando la organización e interactuando más eficazmente con su entorno.

38. Al analizar si las universidades cuentan con una estructura responsable de la GC, se deduce del análisis y discusión realizados en el **sub-eje 5.5** (pp. 528-529), que:

Las universidades La Salle deben dar pasos y construir una mínima estructura que dinamice y operativice la GC en cada una de las universidades y creen una red para que intercambien el conocimiento, las buenas prácticas, las iniciativas, así como los procesos y recursos empleados en la configuración y en el funcionamiento de esta estructura.

39. En el **sub-eje 5.6** (pp. 529-530) se revisó si las universidades son capaces de transferir conocimientos y en el **sub-eje 5.7** (pp. 530-531), si tienen prevista en sus planes institucionales la GC. A este respecto se desprende de los resultados obtenidos que:

Las universidades La Salle han de capacitarse para la transferencia de conocimiento y sistematizar los procesos. La GC no está suficientemente entroncada con sus proyectos institucionales y estratégicos o con sus proyectos de desarrollo.

40. En lo que se refiere a si las universidades tienen identificadas sus competencias básicas, para poder compartirlas o poder recibir de otras aquellas que no poseen (Bueno, 1999; Gutierrez, 2010), aspecto que se analiza en el **sub-eje 5.8** (pp. 531-533), se constata que:

Aunque muchas no las tienen identificadas, las universidades La Salle han de poner en consideración y valor sus competencias básicas y desde ahí fortalecerlas y complementarlas con otras, para así afianzarse como universidades, ser más competentes y atractivas y prestar un mejor servicio.

41. Por último, el **sub-eje 5.9** (pp. 533-534), analiza si las universidades tienen articulada y protegida la propiedad intelectual; de los datos y de su análisis se desprende que:

La propiedad intelectual, su articulación y protección, se percibe como una dificultad que frena la colaboración y el trabajo en red en el seno de la AIUL y entre estas universidades con otras externas a dicha asociación.

Epílogo:

En síntesis, se puede concluir que se comprueba que las universidades de la AIUL están afrontando el nuevo escenario de forma proactiva, es decir, con espíritu emprendedor, afianzando y consolidando sus principales fortalezas: la docencia y el compromiso social. Por otro lado, tratan de adentrarse e incrementar la investigación e innovación, para completar y mejorar su misión actual.

Aún percibiéndose y siendo consideradas como competitivas y atractivas en su entorno, optan por cambiar e incluso, como algunos señalan, por reinventarse. Son conscientes de que sus actuales estructuras son de corte tradicional, es decir, jerarquizadas, rígidas, burocráticas y centralizadas, pero van dando pasos para avanzar en una nueva configuración, revisando su gestión y adentrándose en estructuras más abiertas, participativas y colaborativas, tanto hacia dentro como hacia fuera de las universidades.

Aunque la participación en redes es incipiente y se produce de forma puntual, aislada e individual, se observa que conocen lo que conlleva el trabajo en red, es decir, sus exigencias, sus características relevantes, sus objetivos, su funcionamiento y estructuración, al mismo tiempo que muestran un creciente deseo de participar en ellas y entroncarlas con su organización y proyectos. La colaboración y el trabajo en red las fortalecerá y hará más competentes, reportándoles múltiples beneficios.

Por último, la gestión del conocimiento es una tarea pendiente de abordar y planificar en las universidades de la AIUL, para facilitar la transferencia y la generación conjunta de conocimiento organizativo, lo que les permitirá potenciar su actual estructuración y abrirse a la colaboración. Para ello deben identificar sus fuentes de conocimiento y cómo usarlo, aplicarlo y compartirlo, al mismo tiempo que toman conciencia de cuáles son sus competencias básicas y cómo gestionan, articulan y protegen la propiedad intelectual, para así adentrarse mejor en el trabajo en red y en la colaboración con otros.

2 Sugerencias e implicaciones:

1. Las universidades La Salle, según su tamaño, situación y devenir histórico, deberán analizar cómo les afecta el nuevo escenario expuesto y revisado, así como qué acciones, planificación y estrategias deberán diseñar y acometer para sobrevivir, ser viables y permanecer aportando un adecuado y beneficioso servicio a la sociedad. Igualmente han de evaluar si han de abordar esta transformación solas o en colaboración con otras.

Para ello, entre otras actuaciones y proyectos, han de profundizar en el conocimiento de su contexto local y en qué medida les afecta también el contexto global; así mismo deberán analizar cómo les condiciona el escenario en el que se desenvuelven actualmente las universidades y que se expuso en el primer capítulo del presente trabajo. Desde ahí deberán revisar su planificación estratégica y acometer los cambios culturales, organizativos, estructurales, curriculares, metodológicos, tecnológicos, etc., que le resulten necesarios e imprescindibles para su transformación y para la colaboración con otras universidades y entidades que le posibiliten o faciliten dicha renovación.

2. Estas instituciones de educación superior deben ampliar y estructurar mejor sus procesos de apertura y compromiso social, estar atentas para no caer en la mercantilización de la universidad; así mismo deben contar con estructuras permanentes que les posibiliten, incrementen, consoliden y fortalezcan su compromiso y vocación de servicio a la sociedad. La colaboración con otras universidades y entidades les aportará nuevos conocimientos, experiencias y recursos con los que enriquecer y operativizar mejor esta apertura y compromiso.

En este sentido, deberán analizar y diagnosticar sus actuales estructuras y revisar en qué medida éstas facilitan o impiden abrirse a su entorno y a la colaboración con otros e ir dando los pasos progresivos para su evolución. Han de revisar con qué convenios de colaboración cuentan, en qué consisten, qué repercusión y mejora producen en la universidad en su conjunto o en la facultad, departamento o equipo protagonista de dicha colaboración. Además, han de profundizar y estructurar mejor su compromiso y colaboración con el entorno social. En esta línea deberán conocer qué hacen otros al respecto y participar en redes nacionales e internacionales, en las que podrán compartir y adquirir conocimiento en esta dimensión.

3. El libre ejercicio que hacen de su autonomía es algo que deberían potenciar y combinar con su espíritu proactivo para afrontar mejor estos retos y la transformación

del ser y quehacer de la universidad. Igualmente conlleva extender por toda ella este espíritu emprendedor y modificar la centralización, rigidez, verticalidad y burocracia de su estructura organizativa por la descentralización, flexibilidad, horizontalidad y agilidad, lubricando todo ello con mayores cuotas de confianza.

Con este objetivo, las universidades de la AIUL, han de analizar el ejercicio de autonomía que poseen y propician, ver en qué la ejercen y con qué grado y si se da o no autonomía en el seno de cada una de ellas, así como en las diferentes facultades, departamentos, equipos o personas y revisar a su vez en qué la ejercen y con qué intensidad. De esta manera, cada uno de los diferentes estamentos tomará el protagonismo y la responsabilidad que les compete, tomando decisiones de forma descentralizada y proactiva.

4. Conviene que las universidades de la AIUL compartan y trabajen en red las fortalezas básicas de su misión, la docencia y el servicio social, con lo que las consolidarán, estructurarán y potenciarán más y mejor, al mismo tiempo que enriquezcan su propia red con la participación en otras redes que están trabajando estos mismos ejes en el ámbito estatal o internacional. Igualmente, apoyándose mutuamente y enriqueciendo sus propias redes con la participación externa en otras, con diversas universidades y entidades, podrán acometer y desarrollar líneas de investigación e innovación e introducirse en ellas, redes que están aún poco presentes y consolidadas en un número significativo de universidades de esta asociación.

Para ello es necesario que cada universidad tenga identificadas sus competencias básicas y cómo las han ido construyendo, desarrollando y posicionando en el contexto actual para poderlas compartir con otras universidades y estudiar en qué medida deben adquirir nuevas competencias, con la colaboración de otras universidades.

5. Han de revisar su gobernanza y hacerlo de forma colaborativa y trabajándolo en red. Deben acometer de forma progresiva y según las experiencias, conocimientos y recorrido de cada una de ellas, la incorporación, estructuración y puesta en práctica de las nuevas tendencias organizativas más centradas en los miembros de las organizaciones/universidades, dándoles más participación y protagonismo, más colaborativa, plana, descentralizada, flexible, orgánica, emprendedora y vinculada al entorno. Así mismo, mejorando su colaboración interna se capacitarán para la colaboración externa, al igual que ésta les requerirá más apertura, coordinación y conjunción interna.

Las universidades deben diagnosticar cómo vienen abordando la colaboración interna, cómo se coordinan y conjuntan los diferentes miembros, equipos, departamentos y facultades entre sí; analizar cuál es la unidad de

funcionamiento y hacia cuál deberían evolucionar; revisar en qué medida está o no fragmentada y si esta fragmentación dificulta la colaboración en el interior de la universidad; evaluar cómo se gestionan los “recursos humanos”, es decir, las personas y sus relaciones, concibiéndolas más allá de meros recursos, conociendo, canalizando y dinamizando sus intereses, expectativas, grado de motivación, participación e implicación en la misión universitaria; su disponibilidad para colaborar con otros; su formación y los recursos necesarios para ello, etc.

6. Han de posibilitar e incrementar también la colaboración entre las universidades La Salle y el trabajo en red entre ellas, para lo cual deben conocerse más, establecer más lazos y alianzas estratégicas, más simples y menos formales, en las que todas ganen, acometiendo acciones conjuntas que hagan de elementos motores para una colaboración más estrecha, estructurada y beneficiosa.

Para ello han de abrirse, comprender y confiar en que su ámbito de colaboración primera y más estrecha debe darse entre las universidades de la AIUL y que juntas se fortalecerán y serán más competentes, transfiriendo o incorporando las competencias básicas que cada una de las universidades aporta, compartiendo los recursos y actuando de forma colaborativa e interdependiente. Sin jerarquías ni dependencias, sino desde la horizontalidad y el protagonismo de todos, sin la burocracia y artifiacilidad de los convenios, administrando en beneficio de todos, de la Salle en definitiva, la propiedad intelectual de lo trabajado en las redes, *“como si se tratara de un fondo de inversión colectivo”* (Tapscott y Williams, 2011: 49). De esta manera sobrevivirán, serán más viables e incluso prosperarán en este nuevo escenario que las condiciona y reta.

7. En este escenario, y para favorecer la reflexión que se deriva de las sugerencias antes señaladas, se proponen a continuación las **bases de un proceso de creación de una red intra o interuniversitaria** -de elaboración propia- (Figura 64) que incluye algunos criterios que deben ser tenidos en cuenta al diseñar la red que se desea crear. Son cuestiones previas que deben proponer y negociar cada una de las partes, para decidir y consensuar una misma visión y misión de la red, disponiendo así de los elementos necesarios y suficientes para iniciar con cierta garantía de éxito, el trabajo en ellas.

Bases para el proceso de CREACIÓN DE UNA RED intra o interuniversitaria.	
Proporciona la red Convoca	Universidad / Departamento / Comité / Equipo... que toma la iniciativa.
Temática	Focalizar y acotar el posible tema o acción.
Objetivos	Objetivo común a consensuar y asumir por todos. ¿Qué necesidad / problema / oportunidad trata de resolver?
Ámbito	Acotar o diversificar el ámbito de actuación o conocimiento. ¿Qué incluir y qué excluir?
Resultados esperados	Inicialmente, ¿qué resultados se esperan?
Tipo de red	Homogénea o heterogénea. Red holónica, red de conocimiento, etc. ¿Qué competencia básica compartir?
Miembros	Definir con quienes contar. Número mínimo y máximo. Motivación – Compromiso
Beneficios	¿Qué beneficios se esperan? - Para los miembros de la red. - Para los destinatarios, clientes. - Para las universidades partícipes.
Calendario	Fecha de inicio y final. Cronograma previo.
Coste Inversión	¿Qué inversión requiere? ¿Qué ha de aportar cada universidad y/o miembro?
Recursos propios a aportar	¿Qué recursos existen, son necesarios, con cuáles podemos contar? ¿Qué aporta cada universidad, departamento, equipo o persona?
Recursos ajenos	¿Qué deben aportar otros?
Riesgos	¿Qué riesgos pueden aparecer? ¿Cómo prevenirlos y solucionarlos?
Final	Tipo de productos. Consensuar su uso interno e externo, comercialización, difusión. Propiedad intelectual.

Figura 64: Bases para la creación de una red en la universidad (Elaboración propia).

8. Así mismo, se aporta como contribución de esta investigación el siguiente esquema que recoge las **bases del proceso cíclico de trabajo en red de las universidades**, que se presenta en la Figura 65, también de elaboración propia, en el que se señala que hay un antes, un durante y un después de la red, que puede o no tener su continuidad. En

dicho proceso se postula que previamente al trabajo en red es necesario abordar una serie de cuestiones básicas indicadas en el lado izquierdo de la figura (**Pre-RED**); como fase siguiente, al acometer propiamente el mismo, se sugieren las acciones que deben ser tenidas en cuenta, que se reflejan en la parte central de la misma, enfatizando que hay que desarrollar y ejecutar dicho plan con rigor, consenso y de forma autónoma, plana e interdependiente para concluir el trabajo que la misma se proponga de forma exitosa (**Trabajo en RED**). Finalmente, y para cerrar el ciclo, se presenta su fase inicial, en la que el después viene dado por consensuar, difundir y aplicar lo logrado en la red, establecer los términos de su uso y comercialización, si procede, así como su continuidad, su transformación o especialización o, si así se decide, el final de la misma (**Pos-RED**).

BASES DEL PROCESO DEL TRABAJO EN RED

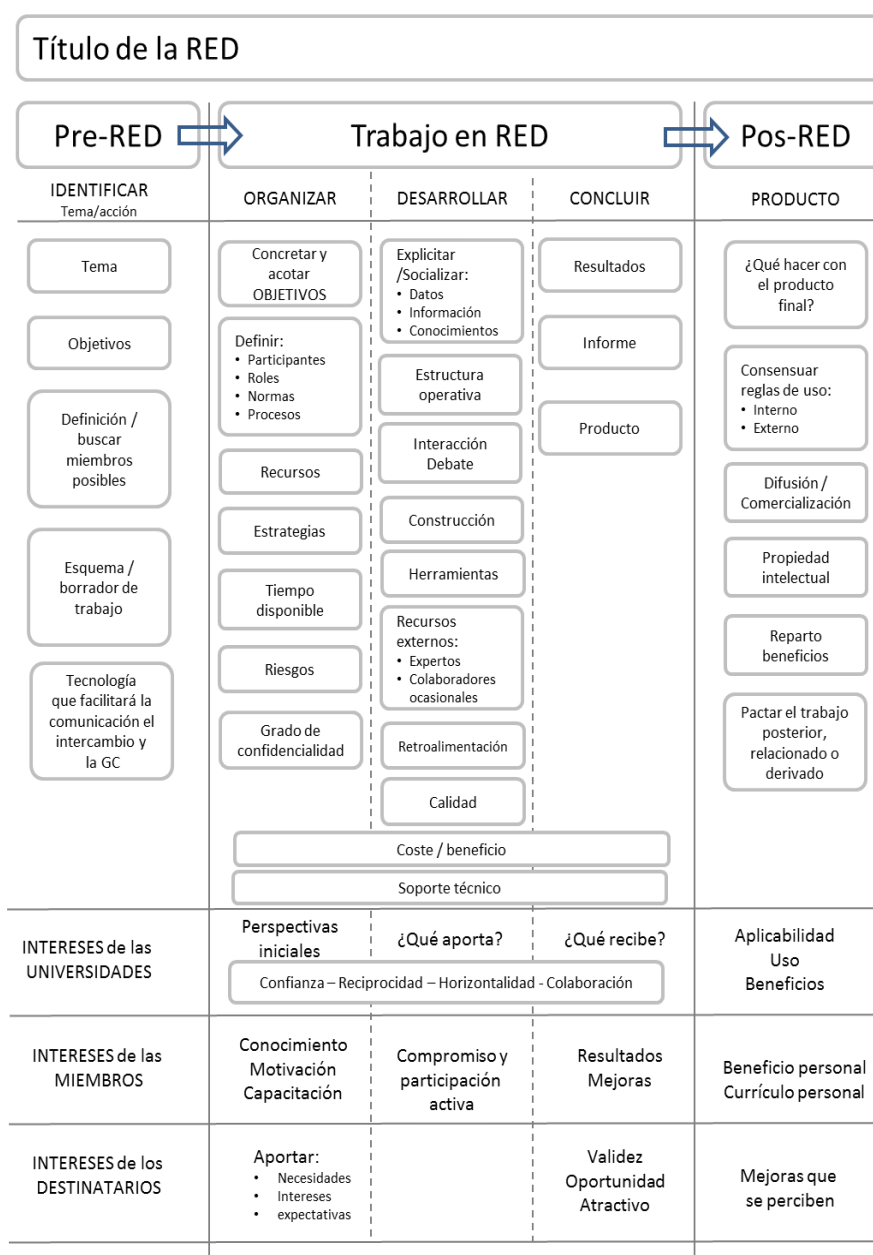


Figura 65: Bases de un proceso de trabajo en red en las universidades (Elaboración propia).

9. Se incluye también un **esquema** (Figura 66) **para orientar la continuidad del trabajo en red y visualizarla**, en el que se muestra que se pueden dar básicamente **tres opciones**: que la red se disuelva, que quede latente esperando una nueva oportunidad de acción o que continúe. Al continuar puede ocurrir que permanezca igual, que se subdivida y que cada una de las redes generadas se especialice en uno de los aspectos relevantes o subsidiarios de la red anterior, o que evolucione y cambie, dando origen a una nueva red que debe afrontar nuevos objetivos, seguir una nueva dinámica, debiendo realizar para ello los ajustes pertinentes. El esquema propuesto tiene como finalidad facilitar la toma de decisiones al respecto.

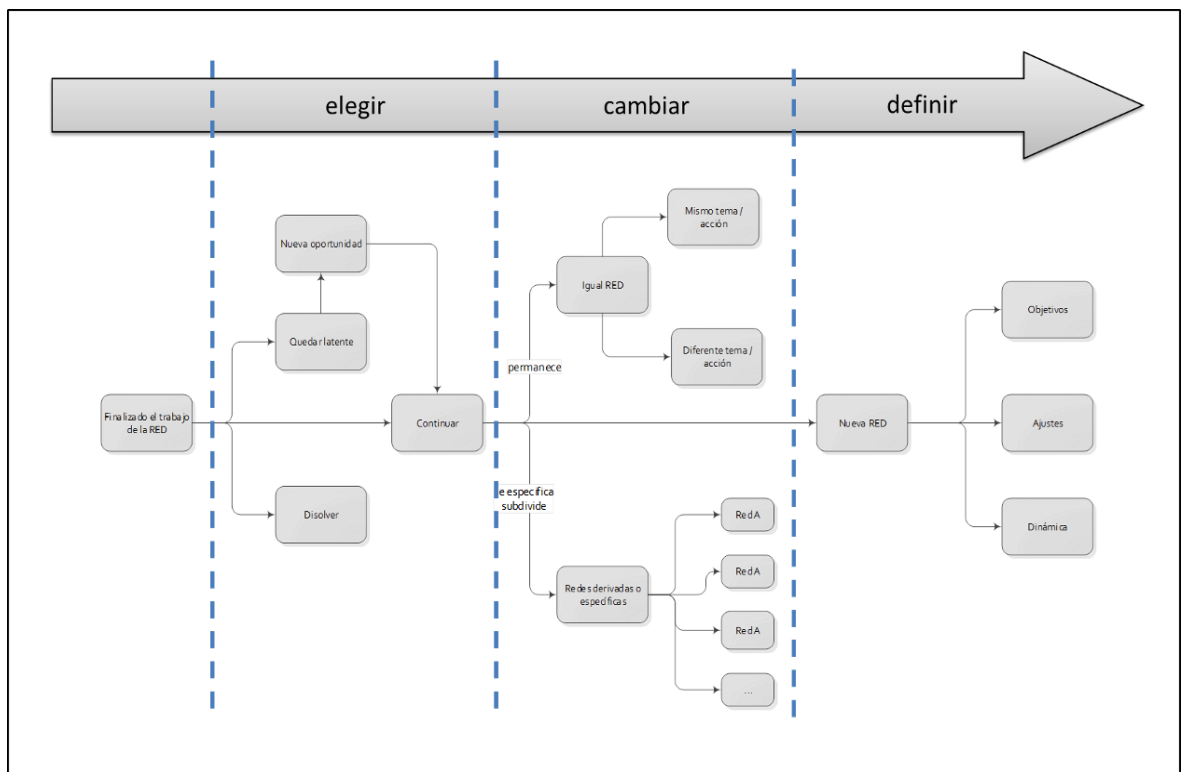


Figura 66: Continuidad de la red (Elaboración propia).

10. Por último, se propone el **organigrama de un programa para impulsar las redes de conocimiento interuniversitarias, de forma institucional**, para ir dando pasos en la colaboración y trabajo en red de las universidades, con espíritu emprendedor y con vistas a complementarse y enriquecerse mutuamente a través de la generación y transferencia de conocimiento. La propuesta -de elaboración propia- consiste en promover redes desde cada una de las universidades, en aquellos temas que resulten de interés para un número mínimo y significativo de las mismas, que procure y haga viable la creación de las redes de conocimiento o de otro tipo, según los diferentes temas (organizativos, docentes, curriculares, metodológicos, de investigación o innovación, de desarrollo local, etc.); estas redes son las etiquetadas en la Figura 67 como Red A, Red B, etc.; cada red tiene un gestor y unos miembros, que son los representantes de las universidades que participan en la misma. Se constituiría a su vez

la red de gestores, para procurarles formación y para que ellos compartan conocimiento, experiencias y recursos para dinamizar sus respectivas redes, motivar la participación de todos, crear un buen clima de trabajo en ellas, ver cómo propiciar el logro de los objetivos, transfiriendo y generando ellos también conocimiento sobre la gestión de las redes y la creación del mismo a través de ellas. Igualmente se sugiere la creación de una red de rectores, formada por el rector de cada universidad partícipe del programa de redes, junto con el responsable que éste designe para coordinar dicho programa en el seno de cada una de las universidades. De esta forma estarían al corriente de las redes que se van constituyendo, de los resultados alcanzados por cada una de ellas, o bien en qué redes participar o sugerir crear o cómo aplicar y adaptar en su universidad lo aprendido o desarrollado en las diferentes redes, de modo que sean más competentes y cumplir mejor con la misión de la universidad. Además, un grupo de expertos asesorará y dará formación sobre el trabajo en red, la generación de conocimiento a través de la interacción en las redes, la gestión de las redes, etc. Para finalizar, se constituiría una dirección, un equipo directivo para la dinamización de dicho programa de redes, que podrá coordinar, facilitar, motivar y mediar todo el proceso. Este mismo organigrama puede ser válido para dinamizar otro tipo de redes simultáneamente a las de conocimiento: redes holónicas, redes informativas o de comunicación, etc.

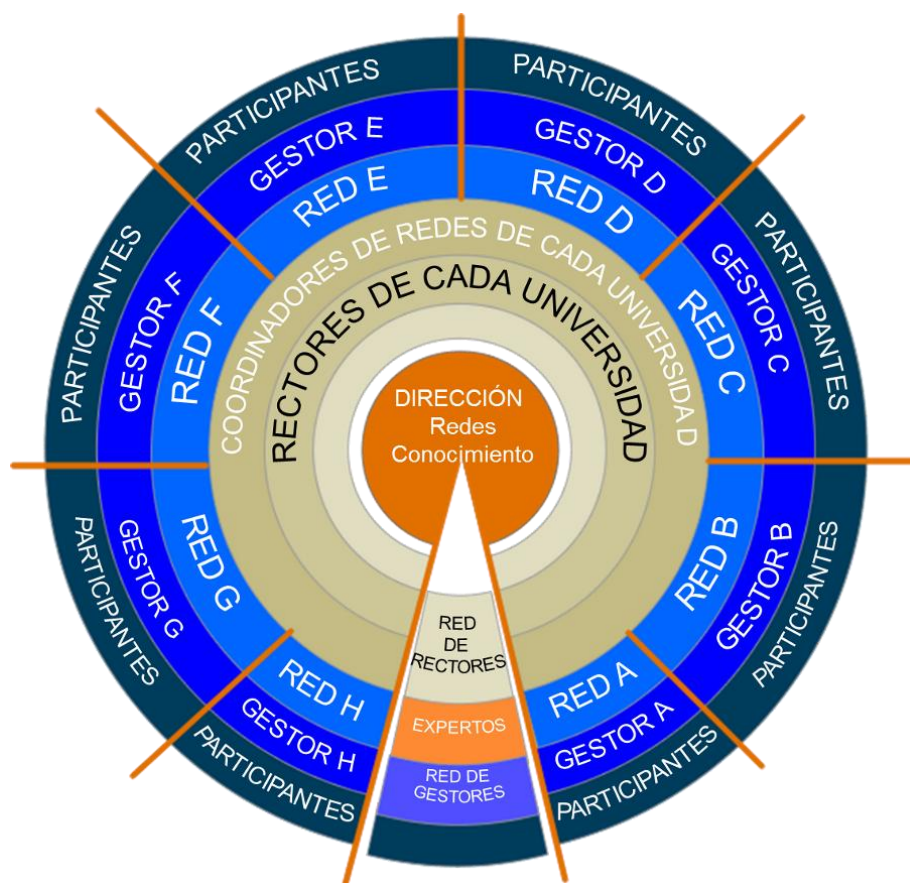


Figura 67: Propuesta de organigrama para la puesta en marcha de un programa institucional de redes de conocimiento en la AIUL (Elaboración propia).

3 Limitaciones.

Todo estudio tiene sus limitaciones y éste en concreto también tiene las suyas. De forma sintética se exponen algunas de ellas:

- Una gran dificultad ha sido la amplia dispersión geográfica de las universidades miembros de la AIUL, con lo que conlleva de contextos socioculturales muy diversos; el idioma y los diferentes significados de las palabras, conceptos, conocimientos y experiencias requeridas en la presente investigación; el plural y divergente recorrido seguido por las universidades en sus respectivos entornos, en los que el Estado y los mercados locales, estatales o regionales condicionan, merman o desvían el ser y quehacer de las universidades. Con todo, la recogida de datos se hizo en los tres idiomas oficiales de la asociación: español, inglés y francés. Y en la elaboración de los ítems se contó con jueces de diferentes continentes.
- La muestra utilizada para el cuestionario, dadas las distancias y las dificultades derivadas de ellas para la recogida de datos, se tuvo que limitar a una proporcionalidad de cada uno de los estamentos de los miembros de las universidades (Rectores y equipos rectorales, decanos y directivos intermedios, PDI y PAS). No se pudo incluir a los estudiantes, egresados y demás colaboradores o personas externas pero relacionadas con las universidades, por la dificultad de acceso a ellos y por no complejizar en exceso el estudio.
- Otras limitaciones se derivan del poco recorrido de las universidades en la colaboración y el trabajo en red, lo que impide profundizar en el análisis de cómo es ese trabajo y si resulta válida dicha colaboración o, también, en el funcionamiento, eficacia o dificultades de la misma.
- A su vez otras se deben a la escasa o nula presencia que tiene en la mayoría de las universidades la gestión del conocimiento para su propio beneficio y fortaleza, careciendo de modelos, experiencias o recorrido mínimo para analizar su incidencia, validez y beneficio, tanto para la evolución y mejora de la organización de las propias universidades como para la mejora de la docencia y currículo, de las líneas de investigación, innovación y compromiso social de las mismas.
- Igualmente, el estudio se ve afectado porque tradicionalmente las universidades y sus miembros suelen prestar poca atención a la estructura organizativa de la universidad, no la consideran prioritaria y la suelen contemplar en un estadio muy tardío de sus urgencias y necesidades, con lo que el desconocimiento y el poco manejo de la misma, más allá de sus reglamentos y normas, labradas, en la mayoría de los casos, al margen de sus fines, rol y requerimientos actuales, dificulta el diagnóstico, análisis y propuestas de mejora de las mismas. Habitualmente han pensado y trabajado poco su estructura, organización y gobernanza, por lo que viven de tópicos y buenos deseos.

4 Líneas de investigación futuras.

En el futuro a corto y medio plazo se deberán acometer otras líneas de investigación que amplíen, complementen o contrasten el presente trabajo. Algunas de estas líneas son:

- Se deberán estudiar otras asociaciones de universidades para ver cómo están respondiendo al nuevo escenario y en qué grado son proclives a la colaboración y el trabajo en red.
- También se podrán estudiar las universidades no asociadas, públicas o privadas, contrastar los resultados con los estudios anteriores y analizar si influye o no, positiva o negativamente, el estar o no asociadas.
- Se puede abordar el estudio por regiones, continentes o incluso países, teniendo en cuenta el contexto sociocultural y legislativo que envuelve a las universidades, su propio recorrido histórico y la cultura organizativa que han ido generando y consolidando.
- Sería interesante aumentar y diversificar los destinatarios y partícipes en el estudio, aumentando el número de directivos, de PDI o de PAS y abriéndolo también a los estudiantes, egresados y al entorno social de las universidades para tener en cuenta su diagnóstico, necesidades y demandas al respecto.
- Igualmente se deberán acometer estudios más focalizados en las situaciones y problemas detectados a partir de la presente investigación como pueden ser:
 - Estudiar con más detalle y profundidad por qué las universidades de la AIUL compiten entre sí, a qué niveles se produce dicha competencia y falta de conjunción, qué dificulta o resta la colaboración eficaz, fluida y pertinente entre ellas, así como las posibles acciones que se deberían acometer para facilitarla e impulsarla.
 - Investigar por qué dentro de una misma universidad los departamentos, facultades o centros compiten entre sí, qué los empuja a ello y qué cambiar para abordar un trabajo más interdisciplinar y colaborativo, más conjunto y coordinado.
 - Una vez que las redes vayan fraguando y teniendo cierto recorrido, estudiar cómo se van configurando y entroncando con la estructura organizativa de las universidades partícipes y analizar a su vez su funcionamiento, logros y dificultades, así como los beneficios obtenidos individual o colectivamente, además de personal e institucionalmente.
- Otras líneas de investigación podrían girar en torno a cómo se posibilita, acomete y qué resultados se obtienen de la *“colaboración masiva”* entre las universidades, con qué eficacia, para qué temas y con qué garantías.
- Igualmente, sería conveniente abordar estudios más precisos como el grado de implementación y mejora de los diferentes componentes, rasgos o características de la evolución de las actuales estructuras organizativas de las universidades y su gobernanza (Autonomía, emprendedurismo, descentralización, toma de decisiones, horizontalidad, confianza, reciprocidad, flexibilidad, etc.).

- bien aspectos derivados del trabajo en red que tienen que ver con cómo canalizar y estructurar la propiedad intelectual de lo que se aporta o comparte en la red, o de la que se deriva de lo generado en dichas redes; cómo vertebrar una adecuada gestión del conocimiento en la universidad en los múltiples campos, más allá del organizativo, de forma que éste beneficie a la propia universidad y la fortalezca; o cómo construir redes holónicas que comprometen a las universidades que las configuran, qué requerimientos conllevan y qué cambios exigen de las mismas, en pro de un trabajo más riguroso y beneficioso para la sociedad y el cumplimiento de su misión.

Además, se abren múltiples líneas de investigación en la medida que las universidades vayan modificando sus estructuras, colaborando y trabajando en red, analizando sus aciertos y desviaciones, de forma más certera, beneficiosa y pertinente para ellas y para la sociedad que tanto espera de las mismas.

Capítulo 7: Bibliografía.

Abad, I.M.; Castillo, A.M. (2004). Desarrollo de competencias directivas. Ajuste de la formación universitaria a la realidad empresarial. *Boletín ICE Económico*, 2795, Febrero, 29-41. http://www.revistasice.com/CachePDF/BICE_2795_29-41_FA73956D92966BF3E12353076EB83B42.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

Aboites, H. (2008). *Un Libro Indispensable*. México: CLACSO.

Acevedo, A. (2006). Una Heurística para el Estudio de la Historia de las Reformas y Conflictos en la Universidad Latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2 (2), 103-113. http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana2-2_6.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

Achrol, R.S.; Kotler, P. (1999). Marketing in the Network Economy. *Journal of Marketing*, 63, Special Issue, 146-163.

Acosta, F.; Arcila, G.; Quesada, G.; Mejía, J.A.; Salcedo, J.L.; Maldonado, C.E.; Murcia, P.; Barrera, E. (2004). *La Política Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. Bogotá: Colección ALMA MATER. Magisterio.

Acosta, J.M. (2009). *Delegar*. Madrid: ESIC Editorial.

Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (2000). *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

AECA (1997). *Cultura y Cambio Organizacional*. Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas. Madrid: AECA Serie Organización y Sistemas.

AECA (2003). *El Poder en las Organizaciones. Documento 15*. Madrid: AECA Serie Organización y Sistemas.

AECA (2004). *Dirección del Conocimiento en las Organizaciones. Documento 16*. Madrid: AECA Serie Organización y Sistemas.

AECA (2007). *Liderazgo. Documento 17*. Madrid: AECA Serie Organización y Sistemas.

AECA (2008). *El Nuevo Modelo de Empresa y de su Gobierno en la Economía Actual. Documento 18*. Madrid: AECA Serie Organización y Sistemas.

Aguaded-Gómez, J.I.; Fonseca-Mora, M.C. (Coord.) (2009). *Huellas de Innovación Docente en las aulas Universitarias*. Madrid: Netbiblo.

Aguayo, F. Lama, J.R.; Marcos, M.; Sánchez, M.; Soltero, V. (2005). *La Holónica como marco paradigmático para el diseño de interfaces*. http://carlosrighi.com.br/177/Ergonomia/La%20hol%C3%B3nica%20como%20marco%20paradigmatico%20para%20Ing%20de%20Prevencion_Aplicacion%20ao%20Dise%C3%B1o%20macroergonomico%20-%20Aguayo%20et%20all%20seg.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

Aguayo, F.; Lama, J.R.; Marcos, M.; Sánchez, M.; Soltero, V.; Pérez, J.R. (2003). *Modelo Holónico de la Ingeniería del Producto*. <http://www.aeipro.com/index.php/remository/func->

download/1207/chk,aa7dc94356b98f73a8d7093f88a9f7bf/no_html,1/. (Revisado el 18/12/2012).

Aguayo, F.; Marcos, M.; Sánchez-Carrilero, M.; Lama, J.R. (2007). *Sistemas Avanzados de Fabricación Distribuida*. Madrid: RA-MA.

Aguerrondo, I. (2002). *Ministerios de Educación de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red*. Sede Regional Buenos Aires: IIPE/UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001294/129499s.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Aguirre, A.; Castillo, A.M. y Tous, D. (1999). *Administración de Organizaciones. Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Pirámide.

Aguirre, A.; Castillo, A.M.; Tous, D. (2003). *Administración de Organizaciones en el Entorno Actual*. Madrid: Pirámide (Grupo Anaya, S.A.) Colección Economía y Empresa.

AIU (1996). *Rapport de la quatrième Conférence générale de l'Association internationale des universités Tokio*. París.

Aken, J.; Hop, L. y Post, G. (1997). *The Virtual Organization. a special mode of strong interorganizational cooperation. Managing Strategically in an Interconnected World*, Chichester. John Wiley & Sons.

Albert, M. J., (2007). *La Investigación Educativa*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.

Albornoz, M.; Alfaraz, C. (2006). *Redes de Conocimiento: construcción, dinámica y gestión*. <http://www.oei.es/salactsi/libroRC2006.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Alcántara, A. (2006). Tendencias Mundiales en la Educación Superior. El Papel de los Organismos Multilaterales. *Revista Facultad Educación. UFG*, 31 (1), 11-33.

Alesina, A. y Glavazzi, F. (2003). *El Desafío Universitario de Europa*. The Project Syndicate. <http://www.project-syndicate.org/commentary/ag12/Spanish>. (Revisado el 18/12/2012).

Alhama, R.; Alonso, F.; Martínez, T.; Fernández, R.; Velásquez, L. (2004). *Nuevas Formas Organizativas*. <http://ucapanama.org/wp-content/uploads/2011/12/Nuevas-formas-organizativas.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Alkorta, J. (2005). *Saratxaga y la Renovación del Modelo Cooperativo*. <http://www.goizargi.com/2005/saratxagarenovacionmodelocooperativo.htm>. (Revisado el 18/12/2012).

Almada, C.; Rivas, R.; Troquet, M. (2009). Universidad: la calidad como herramienta de gestión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/1. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2594Almada.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Alonso, M. (2008). *El sentido de la Universidad a partir de las Transformaciones en su historia reciente*. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII, (147), 77-87.

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/147/pdf/77_elsentido.pdf.

(Revisado el 18/12/2012).

Alonso, M.; Bueno, E. (2008). Ética y gobierno de la empresa: Base para la confianza de los accionistas. *M@n@gement*, 11 (2), 211-230. <http://www.management-aims.com/PapersMgmt/112Alonso.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Alonso, R. (2001). *La empresa-red como organización que aprende y desaprende. El nuevo orden emergente de las cualificaciones informacionales recombinantes*. <http://www.oei.es/revistactsi/numero2/maturana.htm>. (Revisado el 18/12/2012).

Altbach, P.G. (2008). *Funciones Complejas de las Universidades en la Era de la Globalización*. En serie GUNI El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Altbach, P.G. (2009). *El Apoyo a la Educación Superior debe ser Parte de una Reforma más Amplia de la Sociedad*. <http://www.univnova.org/documentos/44.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Álvarez, J. L. (1997). Las redes frente a las burocracias. En Ricart, J.E. y Álvarez, J.L. *Cómo prepararse para las organizaciones del futuro. Folio Barcelona*, 39-65.

Álvarez, J.C. (2006). *Dirección por Implicación (DPI). El Cambio Estratégico para Competir en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Pirámide (Grupo Anaya, S.A.). Colección Economía y Empresa.

Alvarez, M.C. (1999). Los Nuevos Centros Escolares Europeos. Las Euro-Redes de Centros. *Revista Pixel-Bit*, 13. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n13/n13art/art135.htm>. (Revisado el 18/12/2012).

Amadoz, S. (2006). *La Universidad ya no recela del mundo laboral*. CincoDías.com. http://www.cinco dias.com/articulo/Directivos/universidad-recela-mundo-laboral/20060114cdscdidir_1/cdspor/. (Revisado el 18/12/2012).

Amburgey, T.L.; Dancin, T. (1994). As the Left Foot Follows the Right? The Dynamics of Strategic and Structural Change. *Academy of Management Journal*, 37, 6, 1427-1452.

Andino, R. (2004). La Europa del Conocimiento 2020. *Revista electrónica de madri+d*, 24. <http://www.madrimasd.org/revista/revista24/aula/aula2.asp>. (Revisado el 18/12/2012).

Andión, M. (2002). Universidad nodo: modelo inteligente para la sociedad red. *Reencuentro*, 035, 9-23. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/340/34003502.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Andreu, R. y Sieber, S. (1999). La gestión integral del conocimiento y el aprendizaje. *Economía Industrial*, 326, 63-72.

ANECA (2003). *Programa de Convergencia Europea. El Crédito Europeo*. Madrid. http://www.aneca.es/media/227260/publi_credito%20europeo.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Aramburu, N. (2000). *El Aprendizaje Organizativo y la Gestión Empresarial: Aspectos Estratégicos y Organizativos*. Extraído de la Tesis Doctoral: Un Estudio del Aprendizaje Organizativo desde la Perspectiva del Cambio: Implicaciones Estratégicas y Organizativas. Universidad de Deusto. San Sebastián, 1-32.

Aramburu, N. (2000). *El Estudio del Aprendizaje Organizativo en la Década de los años noventa*. Extraído de la Tesis Doctoral: Un Estudio del Aprendizaje Organizativo desde la Perspectiva del Cambio: Implicaciones Estratégicas y Organizativas. Universidad de Deusto. San Sebastián, 1-40.

Aramburu, N. (2000). *Principales perspectivas de Estudio del Aprendizaje Organizativo*. Extraído de la Tesis Doctoral: Un Estudio del Aprendizaje Organizativo desde la Perspectiva del Cambio: Implicaciones Estratégicas y Organizativas. Universidad de Deusto. San Sebastián, 1-14.

Araya, S.A.; Criado, M.M. (2004). Organizaciones Virtuales de la Integración a la Desintegración Integrada. *Revista Ingeniería Industrial*, 3 (1), 237.

Arbonés, Á. (Coordinador) (2001). *Cómo evitar la miopía en la gestión del conocimiento*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna. <http://www.slideshare.net/mlbossolasco/area-moreira-2009-introduccion-a-la-tecnologia-educativa-capitulo-5-universidad-de-la-laguna> . (Revisado el 18/12/2012).

Arenas, A. (2006). *Empresas que Apuestan por la Formación de sus Empleados*. http://www.mastermas.com/reportajes/P1.asp?cd_reportaje=612 . (Revisado el 18/12/2012).

Arévalo, M.A.; Bermejo, R.; Gonzalo, E.; López, J.E.; Zúniga, E.J. (1998). *Nuevas formas de trabajo en las organizaciones en red*.

Argyris, C. (1979). *El Individuo dentro de la Organización*. Barcelona: Herder.

Arias, M. (1999). Triangulación Metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, XVIII (1), 37-57.

Arias, S.; Molina, E. (2008). *Universidad y Cooperación al Desarrollo. La Experiencia de las Universidades de la ciudad de Madrid*. Fuencarral. Madrid: Los libros de la Catarata.

Armengol, C. (2001). *La Cultura de la Colaboración. Reto para una Enseñanza de Calidad*. Madrid: La Muralla.

Arnal, J.; Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor, S.A.

Arostegui, A. (2004). La gestión del conocimiento en la gestión pública: compartir, cooperar y competir. *Revista Cuadernos de Gestión*, 4 (2), 121-124.

ARWU (2008). *Academic Ranking of World Universities*. Top 500 World Universities (1-100). <http://www.arwu.org/ARWU2008.jsp> . (Revisado el 18/12/2012).

Asenjo, M. (2009, mayo 25). Ángel Gabilondo. El plan Bolonia es una oportunidad, no un problema. Dossier ABC Universidades, p. 10-11.

Asociación Alexander von Humboldt de España (2006). *La Universidad como Institución del Conocimiento y de la Innovación*. Madrid: Documentos Humboldt 4. I.D.O.E. Universidad de Alcalá.

Astorgano, A.; Bautista, J.M.; de Castro, M.; Fossion, A.; Laurent, J-P.; Pellicer, C.; Solórzano, J.A.; Verhack, E. (2007). *¿Líderes ó Gestores? Liderazgo Espiritual en los Centros educativos*. Madrid: Santillana Educación, S.L.

Attali, J. (1998). *Rapport de la Commission Jacques Attali. Por un modèle européen d'enseignement supérieur*. <http://www.education.gouv.fr/cid1911/pour-un-modele-europeen-d-enseignement-superieur.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Austín, T. (2008) Investigación cualitativa. <http://metodoinvestigacion.wordpress.com/2008/02/29/investigacion-cualitativa> . (Revisado el 18/12/2012).

Azagra, J.M.; Fernández, I.; Pérez, F. (2004). *La contribución de las universidades a la innovación: efectos del fomento de la interacción universidad-empresa y las patentes universitarias*. <http://hdl.handle.net/10803/9465> . (Revisado el 18/12/2012).

Babiker, A. (2006). La Garantía de la Calidad y la Acreditación de la Educación Superior en los Países Árabes. *Boletín GUNI*, Noviembre, 16. http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7518/1/14_207-220.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Baelo, R.; Cantón, I. (2009). Las Tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50/7, 10 de Noviembre. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3034Baelo.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Bañegil, T.M. y Sanguino, R. (2003). La gestión del conocimiento y la estrategia. *Revista Madrid+*, 19, Octubre-noviembre <http://www.madrimasd.org/revista/revista19/tribuna/tribuna3.asp> . (Revisado el 18/12/2012).

Barberà, S. (2007). *Discurso de aceptación de doctorado honoris causa en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla*. <http://pareto.uab.es/sbarbera/Discurs29-03-07%20DHC%20Barbera%2013-3-07.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Barceló, M.; Ferrer, D. (2008). *Aprendizaje Institucional. Diseño participativo del Plan UPC sostenible 2015*. Universidad Politécnica de Cataluña, España. En serie GUNI, El compromiso

social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad, en una era de supercomplejidad*. Girona: Pomares.

Barnett, R. (Ed.) (2008). *Para una Transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre Investigación, Saber y Docencia*. Barcelona: Octaedro.

Barr, N. (2004). Higher Education Funding. *Oxford Review of Economic Policy*, 20 (2), 264-283.

Barros, M.; Castro, I.; Cevallo, C; Huayamave, P.; Izquierdo, K.; Jairo, J.; Játiva, M.; Peña, E.; Flores, J. (2005). *Evaluación del Aprendizaje Basado en Problemas del Modelo de la Universidad de Tampere*. Escuela Superior Politécnica del Litoral. Programa de Maestría CELEX.

Barroso, C.; Castaño, P.R.; Llorente, MC.; Prendes, M.P.; Cebrián, M.; Pérez, A.; Ballesteros, C.; Martínez, F.; Pío, A.; Gisbert, M.; Salinas, J. (2006). Formación del profesorado Universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Pixel-Bit*, 27. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n27/n27art/art2702.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Bauman, Z. (1997). Universities. Old, new and different. En Smith, A. and F. Webster (eds.) *The Postmodern University? Contested visions of higher education in society*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.

Bausela, E. (2007). El Profesorado de Educación Superior. Formación para la Excelencia. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (144), 139-141. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/604/60414410.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Bawden, R. (2008). *El Propósito de la Educación Superior para el Desarrollo Humano y Social en el contexto de la Globalización*. En serie GUNI, El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Becerra, J. (2006, noviembre 8). La Universidad Española sigue a años luz de las mejores del Mundo. *Suplemento Campus, El Mundo*, 466. <http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2006/466/1162940403.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Beijerse, R. P. (1999). Questions in Knowledge management: defining and conceptualizing a phenomenon. *Journal of Knowledge Management*, vol. 3 (2), 94-109.

Benavides, C. A. (2003). *Gestión del conocimiento y calidad total*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

- Benavides, C.A.; Quintana, C. (2003). Aprendizaje interorganizativo en el marco de la cooperación empresarial. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 12 (3), 149-162.
- Bendersky, S. (2008). En los últimos diez años la Educación Superior ha avanzado de manera importante en tamaño y diversificación. *Boletín UNESCO IESALC*, 158, Junio.
- Benis, W. (2001). Dirigir personas es como adiestrar gatos. Sobre liderazgo. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Benis, W. (2001). *Perros Viejos con Nuevos Trucos*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Bercovitz, A. (2000). *Universidades y propiedad intelectual en la sociedad de la información*. En: La Universidad en la Sociedad de la Información. Paris. Francia: Cre-Columbus-Unesco.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación* (2ª ed.). México: Ed. Pearson Educación.
- Bernal, E. y van Zoggel, J. (2012). *¿Trabajas o Colaboras?* Barcelona: Profit Editorial.
- Bernal-Meza, R. y Masera G. A. (2010). Desarrollo y Educación superior – Los desafíos del siglo XXI en un mundo desigual: Una perspectiva Argentina. *Pesquisa & Debate*, SP, 21, 1 (37), 93-131.
- Bernasconi, A. (2007). Is There a Latin American Model of the University. *Comparative Education Review*, 52, 1. http://mt.educarchile.cl/mt/ijbrunner/archives/Latin_Am_Model_U.pdf . (Revisado el 18/12/2012).
- Bernasconi, A. (2009). Gestión del cuerpo académico. *Boletín de Políticas de Educación Superior – PPES*, 4, Junio. <http://www.cpce.cl/publicaciones/boletin-politicas-publicas-ed-superior/9-boletin4> . (Revisado el 18/12/2012).
- Berumen, S.A.; Ibarra, K.A. (coords.) (2008). *Evolución y Desarrollo de las TIC en la Economía del Conocimiento*. Madrid: Ecobook-Editorial del Economista.
- Bettison, T. (2009). *Redes Sociales. Social Networking for Rookies*. Madrid: LID Editorial Empresarial & Marshal Cavendish.
- Beumen, S.A. (Coord.) (2008). *Cambio Tecnológico e Innovación en las Empresas*. Madrid: ESIC.
- Bhatt, G. D. (2000). Organizing Knowledge in the knowledge development cycle. *Journal of Knowledge Management*, 4 (1), 15-26.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Guía práctica. Barcelona: Ceac, S.A.
- Blanchard, K.; Randolph, A.; Grazier, P. (2006). *Todos a Una. Tres Pasos Clave para Crear un Equipo de Alto Nivel*. Barcelona: Alienta.
- Blanco, A. (Coord.) (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A.

Blanco, I. y Gomà, R. (Coords.) (2002): Gobiernos locales y redes participativas. Barcelona: Ariel, S.A.

Blasco, J. E., López, A. y Mengual, S. (2010). Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las Actividades Acuáticas con especial atención al Windsurf. http://www5.uva.es/agora/revista/12_1/agora_12_1d_blasco_et_al.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

BOE (2007). *Disposiciones generales*, 89. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/download/112/109> . (Revisado el 18/12/2012).

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe

Bolman, L.G.; Deal, T.E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. California: Jossey-Bass.

Bonabeau, E. y Meyer, CH. (2002). La Inteligencia del Hormiguero. *Revista Gestión*, 3, nº 1, 22-26.

Bonomie, M. y Meleán, R. (2007). Redes empresariales como estrategia de cooperación en el sector avícola del Estado Zulia. *Revista Compendium*, 19, 5-30.

Borrero, A. (2008a). *Historia Universitaria. La Universidad en Europa desde sus Orígenes hasta la Revolución Francesa*. Tomo I. La Universidad. Estudios sobre sus Orígenes, Dinámicas y Tendencias. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Borrero, A. (2008b). *Historia Universitaria. La Universidad en Europa desde la Revolución Francesa hasta 1945*. Tomo II. La Universidad. Estudios sobre sus Orígenes, Dinámicas y Tendencias. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Borrero, A. (2008c). *Historia Universitaria. La Universidad en América, Asia y África*. Tomo III. La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Borrero, A. (2008d). *Historia Universitaria. Los Movimientos Estudiantiles*. Tomo IV. La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Borrero, A. (2008f). *Organización Universitaria. Tomo VI. La Universidad. Estudios sobre sus Orígenes, Dinámicas y Tendencias*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Borrero, A. (2008e). *Enfoques Universitarios. Tomo V. La Universidad. Estudios sobre sus Orígenes, Dinámicas y Tendencias*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Börtzel, T. (1998). Organizing Babylon – on the different conceptions of policy networks. *Public Administration*, 76, 253-273.

Botti, V.J.; Giret, A. (2002). *Aplicaciones Industriales de los Sistemas Multiagente*. Departamento de Sistemas Informáticos y Computación. Universidad Politécnica de Valencia, 1-59. <http://www.upv.es/sma/teoria/aplicaciones/industria.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Bou, G. (2004). *Liderazgo Estratégico para Directivos, Directores y Dirigentes*. Madrid: Pirámide. Grupo Anaya, S.A.

Boyer, E.L. (1996). *The Scholarship of Engagement. Journal of Public Service and Outreach*. 1.11-20. En serie GUNI sobre el compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Boyer, E.L. (1998). *The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University*. Reinventing Undergraduate Education. A Blueprint for America's Research Universities. New York: Carnegie.

Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2 mil*. Madrid: CRUE.

Bricall, J.M. (2007). *Universidades. Una Aproximación menos Uniforme*. Madrid: Informe CYD, 107-108.

Brown, J. (2005). Incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación en la Docencia Universitaria Estatal Costarricense. Problemas y Soluciones. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (001). <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44750105.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Bruce, B.C.; Adell, J.; Fàbrega i Vilà, J.; Martínez, S. (2008). La Universitat del futur, una universitat centrada en l'estudiant. *UNIVEST08*. Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10256.1/583> . (Revisado el 18/12/2012).

Brunner, J.J. (2009). *La frenética carrera por una posición en el ranking de US News & World Report*. http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2009/08/la_frenetcia_co.html . (Revisado el 18/12/2012).

Brunner, J.J. (1999). *Los Nuevos Desafíos de la Universidad*. *Educyt*, 91, Septiembre. Argentina. <http://www.educyt.org/portal/> . (Revisado el 18/12/2012).

Brunner, J.J. (2001). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. ED-01/PROMEDLAC VII, 23 – 25, Agosto. Chile. http://www.uaem.mx/encuentro/doctos/Futuro_EDU_UNESCO-2000.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Brunner, J.J. (2002). *Nuevas Demandas y sus Consecuencias para la Educación Superior en América Latina*.

http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/antecedentes_contexto/NuevasDemandasdeEducacionSuperiorenaAmericaLatina.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Brunner, J.J. (2005). *Tendencias Internacionales de la Educación Superior*. [http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Tendencias%20internacionales%20edsup\(2005\)_2009.pdf](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Tendencias%20internacionales%20edsup(2005)_2009.pdf) . (Revisado el 18/12/2012).

Brunner, J.J. (2006). *Mercados Universitarios. Ideas, Instrumentos y Seis Tesis en Conclusión*. http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/MercUes_II/LA%20UNIVERSIDAD%20FR ENTE%20AL%20MERCADO_DEF.html . (Revisado el 18/12/2012).

Brunner, J.J. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago. Chile: Universidad Diego Portales.

Brunner, J.J. (2008a). ¿Cómo se adapta el gobierno de las instituciones? *Boletín de Políticas de Educación Superior – PPES*, 1, Octubre. <http://www.cpce.cl/publicaciones/boletin-politicas-publicas-ed-superior/31-boletin1> . (Revisado el 18/12/2012).

Brunner, J.J. (2008b). *El Poder de la Universidad entre los Intereses Corporativos y las Condiciones de Mercado*. http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Poder%20Intelectual_DEF050908.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Brunner, J.J. (2008c). El proceso de Bolonia en el Horizonte Latinoamericano. Límites y Posibilidades. *Revista de Educación*, 119-145.

Brunner, J.J. (2009a). *La Universidad, sus derechos e incierto futuro*. Revista Iberoamericana de Educación, 49, 77-102. <http://www.rieoei.org/rie49a03.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Brunner, J.J. (2009b). *Políticas de Educación Superior. Tendencias Internacionales*. Universidad Diego Portales. http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/UAH_ClaseJJB_250509.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Brunner, J.J.; Amtmann, C.; Rama, C.; Toribio, R. (2003). *Políticas Públicas. Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento*. CINDA. <http://www.cinda.cl/htm/p1103.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Brunner, J.J.; Peña, C. (2008). *Reforma de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Brunner, J.J.; Uribe, D. (2007). *Mercados Universitarios: el Nuevo Escenario de la Educación Superior*. http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Libro_Mercados/Mercados_Universitarios.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Brunnet, I.; Galaena, E. (2004). El Nuevo Paradigma Empresarial. El esquema de Redes. Bogotá, Colombia: *Revista-Escuela de Administración de Negocios*, 050, 27-39.

Bueno, E. (1992). El Cambio en la Banca y las Nuevas Estructuras Organizativas. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, XXII, 73, 781-806.

Bueno, E. (1994). *Curso básico de Economía de la Empresa. Un Enfoque de Organización*. (2ª ed.) Madrid: Pirámide.

Bueno, E. (1996). *Organización de Empresas. Estructura, Procesos y Modelos*. Madrid: Pirámide.

Bueno, E. (1999a). La Gestión del conocimiento en la nueva economía. En Bueno Campos, E. (editor). *Gestión del Conocimiento y Capital Intelectual*. Experiencias en España. Instituto Universitario Euroforum Escorial y Comunidad de Madrid. Madrid, 15-19.

Bueno, E. (1999b): *La Sociedad del Conocimiento: Una Visión Interdisciplinar e Intrageracional*. <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA4/Eduardo%20Bueno.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Bueno, E. (2001). *La Sociedad del Conocimiento. Un nuevo espacio de aprendizaje de las organizaciones y personas*. http://demos.usal.es/courses/EDUTRAB/document/Otro_material/Bueno_-_Sociedad_del_Conocimiento.pdf?cidReq=EDUTRAB . (Revisado el 18/12/2012).

Bueno, E. (2002). Globalización, Sociedad Red y Competencia hacia un Nuevo Modelo de Empresa. *Revista de Economía Mundial*, 7, 23-37.

Bueno, E. (2002). La Sociedad del Conocimiento. Un Nuevo Espacio de Aprendizaje de las Organizaciones y Personas, en La Sociedad del Conocimiento. *Monografía de la Revista Valenciana de Estudios Autonómicos*.

Bueno, E. (2007a). *Organización de Empresas. Estructura, Procesos y Modelos*. (2ª ed.) Madrid: Pirámide. Colección Economía y Empresa.

Bueno, E. (2007b). La Tercera Misión de la Universidad. *Boletín Intellectus*, 12. Marzo. <http://www.minetur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/366/43.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Bueno, E. (2008). Transferencia de Conocimiento de la Universidad: Cooperación e Innovación. *Boletín Intellectus* 14. <http://www.minetur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/378/Eduardo%20Bueno%20Campos%20y%20M%C2%AA%20Paz%20Salmador%20S%C3%A1nchez.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Bueno, E. (Dir. y coord.) (2004). *El Gobierno de la Empresa. En busca de la Transparencia y la Confianza*. Madrid: Pirámide. Colección Economía y Empresa.

Bueno, E. (director); Morcillo, P.; Rodríguez, J.; Luque, M.A.; Cervera, M.; Camacho, C.; Merino, B.; Murcia, C.; Rodríguez, O.; Villanueva, J.; Villar, L. (Investigadores) (2003). *Gestión del Conocimiento en Universidades y Organismos Públicos de Investigación*.

http://www.madrimasd.org/informacionidi/biblioteca/Publicacion/doc/16_GestionConocimientoUniversidadesOPIS.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Bueno, E.; Plaz, R.; Berenguer, J.A. (2007). *Modelo de Gobierno del Conocimiento y su aplicación en las Otris. Dos casos de Implantación*. <http://www.mityc.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/366/97.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Bueno, E.; Salmador, M.P. (2003). La dirección del conocimiento en el proceso estratégico emergente de la empresa: información, complejidad e imaginación en la espiral del conocimiento. *Revista de Economía y Empresa*, XIX 48. Universidad Autónoma de Madrid.

Burbano, G. (2007). *Las Redes Universitarias en la Perspectiva del Estudio sobre las Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. <http://www.robertoreyna.com/puertaES/CRES%20PDF/CONTRIBUCIONES%20A%20LOS%20DOCUMENTOS%20BASICOS/TEMA%20VI/Galo%20Burbano%20Lopez.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Byrne, J. (1993). The Virtual Corporation. *Business Week*, 98-103.

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1). <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Cabero, J. (Coord.) (2008). Las TIC en los contextos de Formación Universitaria. *INDIVISA Boletín de Estudios e Investigación*. Monografía X. Madrid: La Salle Centro Universitario.

Cabero, J.; Castaño, C.; Cebreiro, B.; Gisbert, M.; Martínez, F.; Morales, J.A.; Prendes, M.P.; Romero, R.; Salinas, J. (2003). Las Nuevas Tecnologías en la actividad Universitaria. *Revista Pixel-Bit*, 20. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2008.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Cabrera, A.F. (2008). *Tendencias en la evaluación de la docencia en los EEUU: El caso de las escuelas de Ingeniería*. Congreso Internacional de Evaluación Educativa. CIEE, Octubre. Facultad de Educación Universidad de Maryland. <http://www.education.umd.edu/EDPA/faculty/cabrera.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Cabrera, A.F.; La Nasa, S. (2000). *On College Teaching Methods & Their Effects. Ten Lessons Learned*. III Jornadas de Intercambio de Experiencias de Mejora en la Universidad, 21-23. Universidad de Valladolid.

Cabrera, R. (2006). *La Universidad que No Tenemos (Guía práctica para saber qué universidad nos ha tocado)*. <http://www.neuro.qi.fcen.uba.ar/ricuti/Universidad/modelos.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Cadavid, T.E. (2009). Sobre la universidad-empresa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50/7, 10 de Noviembre. <http://www.rieoei.org/jano/3162Cadavid.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

- Callejo, J., Val, C., Gutiérrez, J. y Viedma, A. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Campo, A. (2009). Gestión del conocimiento y redes de aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*: revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 3, I-VIII, 13.
- Campos, G.; Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: ese oscuro objeto de deseo. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 7 (2). <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-campos.html> . (Revisado el 18/12/2012).
- Cano, J. (2006). *Cómo Crear una Cultura de la Innovación en las Organizaciones...y hacer de ella una Fuente Sostenible de Ventaja Competitiva*. Madrid: McGraw-Hill.
- Canosa, J. (2007). *Universidades norteamericanas, universidades europeas*. Ideas. <http://revista.libertaddigital.com/universidades-norteamericanas-universidades-europeas-1276233507.html> . (Revisado el 18/12/2012).
- Canto, I. (2004). *Intervención Organizativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Grupo Universitario.
- Cañedo, R. (2007). *Motivación, pertenencia, responsabilidad... En busca de una cultura de excelencia*. Acimed. http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol16_4_07/aci011007.html . (Revisado el 18/12/2012).
- Capra, F. (2002). *The Hidden Connections*. New York: Doubleday.
- Caravaca, I.; González, G.; Silva, R. (2003). Redes e innovación socio-institucional en sistemas productivos locales. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 36, 103-115.
- Carballo, R. (2006). *Innovación y Gestión del Conocimiento*. España: Díaz de Santos.
- Carbone, R.; Olgún, J.C.; Ostoic, D.; Sepúlveda, L.; Morchio, C.; Contreras, P.; Cerda, M.P.; Fuentes, R.; Ortega, M.A. (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. http://www.oei.es/pdf2/situacion_liderazgo_educativo_chile.pdf . (Revisado el 18/12/2012).
- Cárdenas, M.; Bacca, B.; García, B. (2009). *Teoría y control de la Gestión: Estructura Organizacional*. <http://gestionycontrol2009.blogspot.com/2009/03/estructura-organizacional.html> . (Revisado el 18/12/2012).
- Cardon, A. (2003). *Coaching de Equipos*. Barcelona: Gestión 2000.
- Caridad, M. y Nogales, J.T. (coords) (2004). *La Información en la Posmodernidad: la Sociedad del Conocimiento en España e Iberoamérica*. Madrid: Universitaria Ramón Areces, Universidad Carlos III.
- Carmona, E.; Céspedes, J.J. (2002). Estructuras Organizativas Para La Innovación. *Revista Madri+d*, 11, <http://www.madrimasd.org/revista/revista11/tribuna/tribunas1.asp> . (Revisado el 18/12/2012).
- Carrión, J. (2009). *Culturas Innovadoras 2.0*. Madrid: LID Editorial Empresarial, S.L.

Carrizo, L. (2005) *Internacionalización del conocimiento: El impacto de la globalización en la Educación Superior. Referencias y tendencias contemporáneas*. ORUS.

Casado, J.M. (2006). *Dirección Asistida. Cómo Conducir Equipos a la Excelencia*. Madrid: LID Editorial Empresarial, S.L.

Casellas, L. (2003). *Redes organizacionales*. En Creación de redes de Economía Social para la Intervención Socioeducativa. Madrid. <http://www.catep.coop/web/documentos/DOC017-RedMad.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Castells (2001). *Tecnópolis del Mundo: la Formación de los Complejos Industriales del Siglo XXI*. Madrid: Alianza.

Castells, M (1997a). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. 1. La Sociedad en Red. Madrid: Alianza.

Castells, M. (1997b). *La Era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. 2. El poder de la identidad. Madrid: Alianza.

Castells, M. (1997c). *La Era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. 3. Fin del milenio. Madrid: Alianza.

Castells, M. (2003). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Debolsillo.

Castells, M.; Tubelle, I. (Directores); Duart, J.M.; Gil, M.; Pujol, M.; Castiño, J. (2008). *La Universidad en Red. Uso de Internet en E.S*. Barcelona: Ariel.

Castillo, S.; Torres, J.A.; Polanco, L. (2009). *Tutoría en la Enseñanza, la Universidad y la Empresa. Formación y Práctica*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Castro, D. (2006): *Los Órganos unipersonales territoriales de Gestión Académica en la Universidad: Contexto, Problemáticas y propuestas de mejora*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada.

Cebrián, M. (2009). *Sociedad de la Información y del Conocimiento en los países nórdicos. Semejanzas y divergencias con el caso español*. Barcelona: Gedisa, S.A.

Cegarra, J.G.; Rodrigo, B. (2005). Integración del conocimiento estratégico en el seno de la organización. *Revista de Economía y Empresa*, XXI, 51.

Ceneval (2004). *La educación superior en América Latina frente a los procesos internacionales para el cambio*. 6x4 UEALC. http://www.6x4uealc.org/docs/malo_edsup.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Chacón, E.; Rojas, O. (2006). *Enfoque desde los Sistemas Holónicos de Manufactura para Procesos de Producción Batch*. <http://eventos.saber.ula.ve/eventos/getFile.py/access?contribId=23&sessionId=25&resId=1&materialId=paper&confId=47> . (Revisado el 18/12/2012).

Chandler, A.D. (1962). *Strategy and Structure. Chapters in the History of the Industrial Enterprise*. Cambridge: The Mit Press.

Chaney, R.L. (2008, abril 16). *El Modelo de la Universidad Norteamericana*. Campus El Mundo, 515. <http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2008/516/1208356860.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública. tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/5. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2740Chiroleu.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Choucri, Nazli (2001). Red de conocimientos para un salto tecnológico. *Revista Cooperación Sur, PNUD-CTPD*, 2. REDES – Revista hispana para el análisis de redes sociales, 14(3), Junio. http://revista-redes.rediris.es/html-vol14/vol14_3.htm . (Revisado el 18/12/2012).

CIDEC (2001). Construyendo la cultura del conocimiento en las personas y en las Organizaciones. *Cuadernos de trabajo*, 34.

CINDA (2007). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007. http://www.cinda.cl/download/informe_educacion_superior_iberamericana_2007.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

CINDA (2008a). *Antecedentes y Programas*. Chile. <http://www.cinda.cl/> . (Revisado el 18/12/2012).

CINDA (2008b). *Informe Seminario Internacional diseño curricular por competencias y aseguramiento de la calidad*. Universidad de la Frontera. Pucón, Chile. http://www.cinda.cl/download/sr_realizadas/151008.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

CINDA (2008c). *La Financiación de las Universidades, con especial referencia a las fuentes alternativas y complementarias*. Red de Vicerrectores de Administración y Finanzas. IV Seminario Internacional. Universidad de Santiago de Compostela. España. http://www.cinda.cl/download/sr_programadas/300908.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

CINDA; CINNES-INTEC; CUDU-UPC; SEESCYT (2008). *Informe del Seminario sobre Dirección Estratégica*. Santo Domingo. http://www.cinda.cl/download/sr_realizadas/260508.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Círculo de Empresarios (2007). *Una Universidad al Servicio de la Sociedad*. http://www.circulodeempresarios.org/sites/default/files/publicaciones/2009/06/11_2.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Cisco (2009). *El Cisco Networking Academy*. <http://www.cisco.com/web/ES/edu/cnap/index.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.

Clarck, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities*. London: Pergamon Press,

Clark, B. (2000). *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación*. México: UNAM/Grupo Editorial Porrúa. 32-38. http://www.angelfire.com/planet/computacionysociedad/creando_universidades_innovadoras.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

Clark, B. (2005). *The Character of Entrepreneurial University*. International Higher Education. The Boston College, Center of International Higher Education, 38. Boston: Winter.

Claver, E.; Pertusa, E.M.; Molina, J.F. (2005). Configuraciones Organizativas. Congruencia entre el Entorno, la Estrategia y la Estructura. *Revista de Economía y Empresa*, 52 y 53 (2ª Época), 197-214.

Clegg, S.R. (1990). *Modern Organizations. Organization in the Postmodern*. Londres: Sage.

Clegg, S.R.; Hardy, C. y Nord, W. (eds.) (1996). *Handbook of Organization Studies*. Londres: Sage.

CMES (2009). *Conclusiones de la II Conferencia Mundial de Educación Superior 2009*. Observatorio CUD. http://www.ocud.es/es/Conclusiones_Conferencia_Mundial_Educacion_Superior_2009. (Revisado el 18/12/2012).

Colás, P; De Pablos, J. (coords.) (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su Impacto en la Docencia*. Málaga: Aljibe.

Colatrella, C. (2008). Transición en las Universidades Danesas. Gestión, Fusiones y Responsabilidad. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (145), 71-79. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/145/pdf/71_Transicion.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

Coll, C. (2007). *TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas*. XXII Semana Monográfica de Educación. Madrid: Fundación Santillana.

Collison, C. y Parcell, G. (2003). *La Gestión del Conocimiento. Lecciones prácticas de una empresa líder*. Barcelona: Paidós Empresa.

Collinson, V.; Fedoruk, T.; Conley, S. (2006). Organizational Learning in Schools and School Systems. Improving Learning, Teaching, and Leading. *Theory into practice*, 45 (2), 107-116.

Columbus (1999). *La Universidad en la Sociedad de la Información*. París. Francia: Cre-Columbus-Unesco.

COM (2001). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo. Relativa al refuerzo de la Cooperación con Terceros Países en materia de Enseñanza Superior*, 385 final. Bruselas. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM.2001.0385.FIN.ES.PDF> (Revisado el 18/12/2012).

COM (2003). *Comunicación de la Comisión. El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento*, 58 final. Bruselas. [http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM.2003.0058.FIN.ES.PDF)

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM.2003.0058.FIN.ES.PDF. (Revisado el 18/12/2012).

COM (2003). *El Papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento*, 58 final. Bruselas. http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/7_El_papel_de_las_universidades.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

COM (2005a). *Comunicación de la Comisión. Movilizar el Capital Intelectual de Europa. Crear las Condiciones necesarias para que las Universidades puedan Contribuir plenamente a la Estrategia de Lisboa*, 152 final. Bruselas. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM.2005.0152.FIN.ES.PDF>. (Revisado el 18/12/2012).

COM (2005b). *Movilizar el Capital Intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las Universidades puedan contribuir plenamente a la Estrategia de Lisboa*, 152 final. Bruselas. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0152:FIN:ES:PDF>. (Revisado el 18/12/2012).

COM (2006). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Cumplir la Agenda de Modernización para las Universidades. Educación, Investigación e Innovación*, 208 final. Bruselas. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM.2006.0208.FIN.ES.PDF>. (Revisado el 18/12/2012).

COM (2008). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un Marco Estratégico actualizado para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación*, 865 final. Bruselas. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_es.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

COM (2010). *Declaración sobre el espacio Europeo de Educación Superior*. Budapest-Viena. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999). *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Observaciones Generales 13, El derecho a la educación. [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/E.C.12.1999.10.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/E.C.12.1999.10.Sp?OpenDocument). (Revisado el 18/12/2012).

Conferencia de Ministros Europeos (2009). *El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la Nueva Década*. Lovaina/Louvain-la-Neuve. http://www.uniovi.es/EEES/faq/marco_legal/comunicados/Comunicado_de_Lovaina.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_es.pdf Conferencia de Ministros responsable de la Educación Superior de Europa (2001). *Declaración de Praga, 2001 hacia el Área de la Educación Superior Europea*. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

Conferencia de Ministros responsable de la Educación Superior de Europa (2003). *Educación Superior Europea*. Berlín. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

Consejo de la Unión Europea (2005). *Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estado miembros reunidos en el seno del Consejo relativa a la movilización del capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las Universidades puedan contribuir plenamente a la Estrategia de Lisboa*, 292/01. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ.C.2005.292.0001.0002.ES.PDF>. (Revisado el 18/12/2012).

Consejo de la Unión Europea (2007). *Resolución del Consejo sobre la modernización de las Universidades con vistas a la Competitividad de Europa en una Economía Mundial del Conocimiento*. 16096/1/07 REV 1. Bruselas. <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/07/st16/st16096-re01.es07.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Consejo de la Unión Europea (2008). *Informe de la Comisión al Consejo relativo a la Resolución del Consejo de 23 de noviembre de 2007 sobre la modernización de las universidades con vistas a la Competitividad de Europa en una Economía Mundial del Conocimiento*. 15292/08. COM, 680 final. Bruselas. <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/08/st15/st15292.es08.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Consejo de la Unión Europea (2008). *Proyecto de informe conjunto de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Facilitar el aprendizaje permanente para Fomentar el Conocimiento, la Creatividad y la Innovación*. 5723/08 Bruselas. http://ec.europa.eu/education/pdf/doc66_es.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

Cook, T.D.; Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata, S.A.

Corcuera, F. (2002). *La Declaración de Bolonia. El espacio Europeo de Educación Superior. La utilidad de ECTS*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Cordero, R.; Sheinbaum, D. (2006). *Los Retos de la Autonomía Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. <http://www.udual.org/CIDU/Revista/36/Revista36.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Cornella, A. (2002). *Infonomia.com: la Gestión Inteligente de la Información en las Organizaciones*. Barcelona: Deusto.

Cornella, A. (2003). *Hacia la Empresa en Red*. (1ª ed.) Ediciones 2000 S.A. Barcelona, España.

Correa, L.S.; Castaño, D.P.; Gómez, H.A.; Rodríguez, J.E.; Trujillo, E.P.; Henao, Y.H.; Brand, E.G.; Castaño, S.; Gil, M.A.; Rendón, I. (2006). *Estructura de relaciones interorganizacionales. Análisis*

de *Redes Sociales. Comuna Seis de Medellín*. Universidad de Antioquia. <http://revista-redes.rediris.es/webredes/novedades/FINAL.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Cortés, C. (2006). *Modelos de Universidad y Escenario en el siglo XXI*. <http://reformaunal.blogspot.com/2006/01/modelos-de-universidad-y-escenario-en.html>. (Revisado el 18/12/2012).

Costa, M.; López, E. (2002). *Los Secretos de la Dirección. Manual práctico para dirigir Organizaciones y Equipos*. Madrid: Pirámide (Grupo Anaya, S.A.). Colección Empresa y Gestión.

COTEC (2007). *La persona protagonista de la innovación*. http://www.cotec.es/index.php/publicaciones/show/id/399/titulo/La+persona+protagonista+de+la+innovaci%C3%B3n+%282007%29/id_pagina/70/categoria_show_coleccion/Encuentros+Empresariales+Cotec/categoria_show_id/35 . (Revisado el 18/12/2012).

COTEC (2007). *Las relaciones en el sistema Español de Innovación. Libro Blanco*. Madrid: Gráficas Arias Montano, S.A.

Covey, S. R. (2005). *El 8º Hábito. De la efectividad a la grandeza*. Barcelona: Paidós Empresa.

CRES (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias. Colombia.

Criado, M. (2000). *Caracterización de modelos de cooperación entre organizaciones como base para la obtención de estructuras flexibles y competitivas*. Tesis Doctoral no publicada. E.T.S.I. Telecomunicación, Universidad Politécnica de Madrid.

Criado, M.; Arroyo, J.L.; López, J.I. (2005). Organizaciones Virtuales y Redes Neuronales. Algunas Similitudes. *Estudios Gerenciales*, 21 (97), 117-125. <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v21n97/v21n97a06.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

CRUE (2003). *Declaración de la CRUE sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. http://www.uclm.es/cr/fquimicas/temas_interes/convergencia_ue/generales/CRUE_Santander.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

CRUE (2005). *Antecedentes de la Cooperación Universitaria al Desarrollo*. Observatorio CUD. <http://www.ocud.es/?q=es/antecedentes> . (Revisado el 18/12/2012).

CRUE (2008). *Comunicado de la Asamblea General de la CRUE*. (15 de diciembre). http://www.crue.org/export/sites/Crue/crue/orggobrep/doc/Dic_2008_Declaracixn_EEES.pdf (Revisado el 18/12/2012).

Cruz, Y. (2008). *Marcos Internacionales clave sobre el Rol de la Educación para el Desarrollo Humano y Social*. En serie GUNI, El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

CSIRC (Centro de Servicios de Informática y Redes de Comunicaciones), 2012. Manual Administración y uso plataforma LimeSurvey Versión 5, Universidad de Granada.

http://csirc.ugr.es/informatica/Galerias/OtrosFicheros/manualLimeSurvey_CSIRC_v5.pdf .
(Revisado el 18/12/2012).

Cuervo, A. (1989). *Bases para el Diseño Organizativo de la Empresa, papeles de Economía Española*, 39, 88-115.

Cuervo, A. (Dir.) (1994). *Introducción a la Administración de Empresas*. Madrid: Civitas.

Cuesta, J. y Hernández. F. (2009). Especificidad Empresarial de la Universidad Española. Gestión de los Procesos de Gobierno, Académicos y de Apoyo Universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (7), 1-11. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3048Saez.pdf>
(Revisado el 18/12/2012).

Daft, R.L. (2005). *Teoría y Diseño Organizacional*. México: International Thomson Editores, S.A.

Danolo, D. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de Investigación. [En línea]. *Revista Digital Universitaria*, 8, 1-10. <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Davenport, T., De Long, D. W., Beers, M. C. (1997). Building Successful knowledge management projects. Center for Business Innovation. Worker Paper [En línea]. *Ernst & Young LLP*. http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Building_Successful_KM_Projects.pdf .
(Revisado el 18/12/2012).

Davenport, T.H. (1996). *Innovación de Procesos. Reingeniería del Trabajo a través de la Tecnología de la Información*. Madrid: Díaz de Santos.

Davenport, T.H.; Prusak, L. (2001). *Conocimiento en Acción. Cómo las Organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires. Argentina: Pearson Educación, S.A.

Davidow, W. H. y Malone, M. S. (1992). *The Virtual Corporation: Structuring and Revitalizing the Corporation for the 21 st Century*. Nueva York: Harper Collins Pub.

Davyt, A. y Mujica, A. (2005). *Construcción de Redes desde una Perspectiva Intelectual*.

De Anca, C.; Vázquez, A. (2005). *Hacia un Nuevo Valor de la Empresa. La Gestión de la Diversidad en la Organización Global*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

De Anca, C.; Vázquez, A. (2005). *Hacia un Nuevo Valor en la Empresa. La Gestión de la Diversidad en la Organización Global*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

De Donato, X. (2009). *El concepto de "sociedad del conocimiento"*. <http://www.slideshare.net/omarbellido/sociedad-del-conocimiento-1893626>. (Revisado el 18/12/2012).

De Haro, G. (2008). *Introducción al diseño de la Estructura Organizacional (actualizado)*. http://manuelgross.bligoo.com/content/view/317881/Introduccion_al_diseño_de_la_Estructura_Organizacional. (Revisado el 18/12/2012).

De Meda, J.M.; Castañeda, R.J.; Villar, L.M. (2004). *La Innovación en la Enseñanza Superior (I) y (II)*. Curso 2003-2004. Colección Innovación y desarrollo de la Calidad de la Enseñanza Universitaria, 10. ICE. Vicerrector de Docencia. Universidad de Sevilla.

De Zubiría, S. (2008). *Universidad, crisis y nación en América Latina*. <http://res.uniandes.edu.co/view.php/262/1.php> . (Revisado el 18/12/2012).

Dearing (1997). *Dearing Report. The National Committee of Inquiry into Higher Education. Higher Education in the Learning Society*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/> . (Revisado el 18/12/2012).

Deca, L. (2009). *Los estudiantes deberían ser considerados como miembros activos e iguales dentro de la comunidad académica*. http://web.guni.2005.upc.es/newletter/viewNewsletter.php?print=1&int_boletin=206 . (Consultado el 15/11/2010).

DeJordy, R.; Halgin, D. (2009). *Análisis de Redes Sociales Software. Software de Análisis de la Cultura de dominio*. Analítica Tecnologías. <http://www.analytictech.com/> . (Revisado el 18/12/2012).

Del Moral, M.E.; Villalustre, L. (2007). *Prácticas Virtuales de Aprendizaje colaborativo a través de Webquest*. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/368/36802902.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Del Moral, M.E.; Villalustre, L. (2009). *Modalidades de Aprendizaje Telemático y Resultados Interuniversitarios extrapolables al nuevo EEES*. (Proyecto Matrix). Barcelona: Octaedro, S.L.

Del Palacio, I. (2007). *El Papel de las Universidades en el Desarrollo Económico Asiático*. Madrid: Informe CYD, 103-106.

Del Toro, L. (2007). Algunas reflexiones sobre la Gestión para el Conocimiento. *GestioPolis.com. Conocimiento en Negocios*. <http://www.gestipolis.com/administracion-estrategia/reflexiones-sobre-la-gestion-del-conocimiento.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Delanty, G. (2008). *La Universidad y la Ciudadanía Cosmopolita*. En serie GUNI, El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Mundi-Prensa. Madrid-Barcelona-México.

Delgado, J.A. (2006). *Redes interorganizacionales*. <http://www.monografias.com/trabajos38/redes-interorganizacionales/redes-interorganizacionales.shtml> . (Revisado el 18/12/2012).

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

Denzin, N.; Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks.. California. USA: Sage Publications, Inc.

Departamento de Didáctica y Organización, UCM (1998). V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. Madrid.

Días, J. (2006). Acreditación y Garantía de la Calidad en América Latina. *Boletín GUNI*. Octubre, 15. <http://web.guni2005.upc.es> (Consultado el 12/04/2010).

Días, J.; Stubrin, A; Martín, E.; González, L.E.; Espinoza, O.; Goergen, P. (2008). *Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. Capítulo 3*. Véase <http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/TENDENCIAS.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Díaz, I. (2005). *¿Es posible una red de redes en educación superior?: El gobierno-red y la organización que aprende*. <http://www.monografias.com/trabajos30/red-de-redes/red-de-redes.shtml> . (Revisado el 18/12/2012).

Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ICES.

Díaz, T. (1974). *Autonomía universitaria*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Didou, S. (2006). *Internacionalización de la Educación Superior y provisión transnacional de Servicios Educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas*. En Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior. Caracas. IESALC/UNESCO. <http://www.radu.org.ar/Info/2%20IESALC.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Didriksson, A. (1998). *Tendencias de la Educación Superior al Fin de Siglo. Escenarios de cambio*. <http://www.reggen.org.br/midia/documentos/tendenciaseducacionsuperior.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Didriksson, A. (2000). *La Sociedad del Conocimiento desde la Perspectiva Latinoamericana*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/9715> . (Revisado el 18/12/2012).

Didriksson, A. (2006a). *Universidad, Sociedad del Conocimiento y Nueva Economía*. México: CESU-UNAM.

Didriksson, A. (2006b). *La Construcción de Nuevas Universidades para responder a la Construcción de una Sociedad del Conocimiento*. http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0044.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Didriksson, A. (2007). *La Construcción de Nuevas Universidades para responder a la Construcción de una Sociedad del Conocimiento*. http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0044.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Didriksson, A.; Herrera, A.; Cruz, M. (2003). *Estudio sobre las Macrouniversidades*. Red de macro Universidades de América Latina y el Caribe. <http://www.redmacro.unam.mx/> . (Revisado el 18/12/2012).

Didriksson, T.; Herrera, A.; Herrera, A. (Coord.) (2002). *La transformación de la Universidad Mexicana: diez estudios de caso en la transición*. México: Grupo Editorial Porrúa.

Díez, E.J. (2009a). *Bolonia o el capitalismo académico*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42244>. (Revisado el 18/12/2012).

Díez, E.J. (2009b). El capitalismo académico y el plan Bolonia. *Eikasia. Revista de Filosofía*, IV, 23.

Díez, E.R.; García, J.; Martín, F.; Periañez, R. (2001). *Administración y Dirección*. Madrid: McGraw- Hill/Interamericana de España.

Díez, J.; Redondo, C.; Barreiro, B.; López, M.A. (2002). *Administración de Empresas. Dirigir en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Pirámide (Grupo Anaya, S.A.). Colección Economía y Empresa.

Díez, J.I. (2008). Organizaciones, Redes, Innovación y Competitividad Territorial: análisis del caso Bahía Blanca. *REDES - Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 14(3), 1-37.

Domènech, J. (2005). Aprendiendo en Red. *Aula de Innovación Educativa*, 142, junio, 51-54.

Domingo, J. (2001). Asesoramiento, interrelación profesional y redes de formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 5, 1.

Domínguez, G. (2001a). Las Redes Holónicas y Desarrollo Institucional: La Reestructuración de los Centros (Estructuras Multifuncionales y Polivalentes) Como necesidad para responder a la diversidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5, 001, 1-23. Universidad de Granada. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56750104&iCveNum=6139>. (Revisado el 18/12/2012).

Domínguez, G. (2001b). La Sociedad del Conocimiento y los Retos de las Organizaciones Educativas: la Generación y Gestión del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12 (2), 413-423.

Domínguez, G. (2002). *Las prácticas en la Universidad como un Reto para la configuración de Clusters de generación del Conocimiento y el Desarrollo de una Red Holónica Interinstitucional: de la Formación por competencias a la Empleabilidad*. Universidad Complutense de Madrid, 1-16. <http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/lin6dom.pdf> (Revisado el 18/12/2012).

Domínguez, G. (2004). La generación del conocimiento en las organizaciones educativas mucho más que una demanda social: el gran reto y aportación de la pedagogía y de la formación al campo de la organización. En Murillo, P.; López, J.; Sánchez, M. *Actas VIII Congreso Interuniversitario de Instituciones Educativa*, Sevilla.

Donolo, D. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10 (8), 2-10. <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/int53.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Dorado, C. (2006). El trabajo en red como fuente de aprendizaje: posibilidades y límites para la creación de conocimiento. Una visión crítica. *Revista Educar*, 37, 11-24.

Dréze, J. y Debellet, J. (1968). *Conceptions de l'Université. Préface de Paul Ricoeur*. Paris: Éditions Universitaires.

Drucker, P. (2000). *El Management del Siglo XXI*. Barcelona: Edhasa.

Drucker, P.; Nonaka, I.; Garvin, A.; Argyris, C.; Leonard, D. y Straus, S.; Kleiner, A. y Roth, K.; Seely, J.; Brian, J. (2000). Gestión del Conocimiento. Deusto. Bilbao: *Harvard Business Review*.

Dubrir, A.J. (2003). *Fundamentos de Comportamiento Organizacional*. México: International Thomson Editores, S.A.

Durán, D.; Huerta, V. (2008). Una Experiencia de Tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (1), Diciembre. <http://www.rieoei.org/expe/2693Duran-Maq.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Durand, J. C., Masera, G. A. y Pujadas C. (2003). *Universidad y Organizaciones en Red*. http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_2_Gestion%20y%20Organizacion/Durand%20y%20Otros.PDF . (Revisado el 18/12/2012).

Eaton, J.S. (2008). Los Retos de la Educación Superior en un contexto cada vez más internacional. *Boletín GUNI*, Junio, 34. <http://web.guni2005.upc.es> (Consultado el 7/05/2010).

EcoDiario (2008). *Director general de Universidades señala la "conexión con la empresa" como medio sostenible para la financiación*. <http://ecodiario.eleconomista.es/cultura/noticias/757281/09/08/Director-general-de-Universidades-senala-la-conexion-con-la-empresa-como-medio-sostenible-para-la-financiacion.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Egron-Polak, E. (2007). La Diversidad y la Relevancia local se convertirán en importantes Retos para la Educación Superior del siglo XXI. *Boletín GUNI*. Marzo, 20. <http://web.guni2005.upc.es> (Consultado el 7/05/2010).

EL BANCO MUNDIAL (1995). *La Enseñanza Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiencia*. Washington, D.C: The World Bank. Paper.

Embid, A., Marcellán, F. y Vidal, J. (2011). El marco institucional de las Universidades públicas: políticas de mejora. Madrid: Studia XXI. Fundación Europea Sociedad y Educación.
Enebral, J. (2005). *E-learning y Universidades Corporativas*. <http://www.gestiopolis.com/canales5/ger/learuniver.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Engle, R.K. (2008). The Information Inquisition. High Priests of Knowledge. *International Journal of Profressive Education*, 4 (1).

Equipo de redacción GUNI (2007). El Observatorio Universidad y Compromiso Social de la Guni. *Boletín GUNI*, Abril, 21. <http://web.guni2005.upc.es> (Consultado el 17/07/2010).

Escrigas, C. (2008a). Educación Superior. Nuevos Retos y Roles emergentes para el Desarrollo Humano y Social. *Boletín GUNI*, Mayo, 33. <http://web.guni2005.upc.es> (Consultado el 23/11/2010).

Escrigas, C. (2008b). *Prólogo*. En serie GUNI El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Esperanza, J. (2005). Redes educativas situación actual y perspectivas de futuro. *Aula de innovación educativa*, 142, junio, 31-34.

Espinoza, O. (2008). ¿Qué políticas y estrategias de inclusión se siguen en los países con avanzada cobertura de su educación terciaria? *Boletín de Políticas de Educación Superior – PPES*, 2, Diciembre. <http://www.cpce.cl/publicaciones/boletin-politicas-publicas-ed-superior/8-boletin2> . (Revisado el 18/12/2012).

Esteban, M.A. (2005). *La Gestión del Conocimiento en las Universidades*. Actas del Congreso. IX Jornadas españolas de documentación. Madrid. http://209.85.229.132/search?q=cache:yNUzCpql42YJ.www.fesabid.org/madrid2005/descargas/presentaciones/comunicaciones/esteban_miguel.pps+La+Gesti%C3%B3n+del+Conocimiento+en+las+Universidades&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es . (Revisado el 18/12/2012).

EUA (2003). *Después de Berlín. El papel de las Universidades hasta el 2010 y más allá*. Graz. http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Declaracixn_de_Graz.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

EUA (2005). *La Declaración de Glasgow. Universidades fuertes para una Europa fuerte*. Bruselas. http://www.eees.es/pdf/Glasgow_Declaracion_ES.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

EUA (2007). *Las Universidades de Europa más allá de 2010. Diversidad con un propósito común*. Declaración de Lisboa. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

EUA (2008). *Estatutos de la EUA*. <http://www.eua.be> . (Revisado el 18/12/2012).

EUA (2009a). *5ª Convención de la EUA Europea Instituciones de Educación Superior. Frente a los Desafíos Mundiales. Estrategias Europeas de las Universidades Europeas*. Praga. República Checa. <http://translate.google.es/translate?hl=es&ie=UTF-8&u=http://www.eua.be/events/eua-convention-2009/home/> . (Revisado el 18/12/2012).

EUA (2009b). *European Universities – Looking Forward with Confidence*. Prague Declaration. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Prague_Declaration_European_Universities_-_Looking_forward_with_confidence.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Exley, K. ; Denninck, R. (2007). *Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior. Tutorías, Seminarios y otros Agrupamientos*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Fabra, M.L.; de Miguel, M. (1995). *La toma de decisiones: un elemento clave por la mejora universitaria*. Bizkaia: Servicio Editorial UPV. Campus de Leiva.

Falivene, G.M.; de Luján, M.; Silva, G.M. (año). *El e-learning como mecanismo articulador de procesos de gestión del conocimiento y formación continua en las organizaciones públicas. El caso del Sistema de Información Universitaria (SIU)*. CLAD. REDAPP. REIGAP. http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1212522161015_1418394775_11753/EI%20%20e-learning%20en%20las%20organizaciones%20publicas.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

Federico, R.A. (2008). Hacia las Sociedades del Conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII, 147, 165-173. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/147/pdf/165_hacia.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

Fernández, A. (2005). *Creatividad e Innovación en Empresas y Organizaciones. Técnicas para la resolución de problemas*. Madrid-Buenos Aires: Díaz de Santos, S.A.

Fernández, A. (1995). *El futuro de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento*. http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto03/sec_1.html. (Revisado el 18/12/2012).

Fernández, C. (2004). Un enfoque pedagógico para el diseño de programas de formación en contextos organizativos. *Revista Interuniversitaria*, 16, 109-144.

Fernández, E. (1996). *Innovación, Tecnología y Alianzas Estratégicas. Factores claves de la competencia*. Madrid, España: Civitas, S.A.

Fernández, E. (2009). Planificación estratégica. *Boletín de Políticas de educación Superior – PPES*, 5, Agosto. <http://www.cpce.cl/publicaciones/boletin-politicas-publicas-ed-superior?start=5>. (Revisado el 18/12/2012).

Fernández, E.; Pérez-Bustamante, G. (2003). *Aportaciones del conocimiento a la tecnología*. *Revista de Economía y Empresa*, XIX, 48. Universidad de Oviedo.

Fernández, F. (2009, mayo 13). *Calidad y Edición Universitaria*. Suplemento Campus. El Mundo, 550. <http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2009/550/1242165604.html>. (Revisado el 18/12/2012).

Fernández, J. (2005). *Gestión por Competencias. Un Modelo estratégico para la dirección de Recursos Humanos*. Pearson Educación, S.A. Madrid.

Fernández, L.A. (2004). *Las universidades de internet*. http://www.lafh.info/articlePrintPage.php?art_ID=332. (Revisado el 18/12/2012).

Fernández, M. (2006). *Modelo de Desarrollo de una Organización Virtual. Una Aplicación Empírica a las Redes de Franquicia*. Las Palmas de Gran Canaria, España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Fernández, N. (2004). Hacia la Convergencia de los Sistemas de Educación Superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164.

Fernández, N.; Coppola, N. (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, Problemas y Perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3). http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Fernández, R.R.; Carballo, E.; Delavaut, M.E. (2008). Un Modelo de Autoaprendizaje con Integración de las TIC y los Métodos de Gestión del Conocimiento. *RIED*, 11 (2), 137-149. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2730373> . (Revisado el 18/12/2012).

Fernández, Z. (1986). *La Estructura Organizativa: un Análisis Contingente*. *Investigaciones Económicas* (2 Época), X, 3, 467-482.

Ferrer Llop, J. (2004). *Los retos de cambio en las universidades*, en la inauguración del 7º Seminario para equipos rectorales de la CUDU, UPC.

Fischman, G.E. (2008). *Las Universidades Públicas en el Siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres*. http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0050.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Flamholtz, E.; Hua, W. (2003). Searching for Competitive Advantage in the Black Box. *European Management Journal*, 11 (2), 47-64.

Flecha, J.R. (Coord) (2008). *El proceso de Bolonia y la Enseñanza Superior en Europa*. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca: Instituto de Estados Europeos y Derechos Humanos.

Fletcher, B. (1968). *Universities in the World*. Oxford: Pergamon Press.

Flores, J. (2009). La Universidad en tiempos de 'El nombre de la rosa'. *Red EEES*. <http://www.redeees.com/publicacion/ver/id/266/la-universidad-en-tiempos-de-el-nombre-de-la-rosa> . (Revisado el 18/12/2012).

Flores, J. (2009). Mujer y Universidad. *Red EEES*. <http://redeees.com/publicacion/ver/id/145/mujer-y-universidad> . (Revisado el 18/12/2012).

Flores, M. (2004). *Gestión del conocimiento: Como desarrollo regional y nacional sustentable*. <http://www.monografias.com/trabajos26/gestion-conocimiento/gestion-conocimiento.shtml> . (Revisado el 18/12/2012).

Flores, M. (2005). Gerencia del conocimiento: Su relación con la generación de capacidades innovativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 11 (2).

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-95182005000200003&script=sci_arttext.

(Revisado el 18/12/2012).

Fondo Social Europeo (2003). *Entornos Virtuales de Aprendizaje. Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Formación Continua en el mundo de habla hispana*. Madrid: Fundación Tripartita para la formación en el empleo.

Fraga, J.H. (2007). *Bolonia, hacia un modelo universitario ecológico*. <http://blogs.periodistadigital.com/diarioindependientedigital.php/2007/01/11/p66975>.

(Revisado el 18/12/2012).

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Praque_Declaration_European_Universities-Looking_foarward_with_confidence.pdf Fraile, A. (2006). El Sistema Universitario Europeo como Modelo posible para la Educación Superior Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-fraile.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Fran, M.J. y Sanleda, N. (Ed.); (2005). *Investigan en diseño curricular. Redes de docencia en el E.E.E.S.*, I. Alcoy. Alicante: Marfil.

Franco, R.D.; Ortiz, A. (2006, septiembre). *Las redes de empresas: el camino de la cooperación hacia la colaboración. Propuesta de un marco de referencia para su clasificación y análisis*. X Congreso de Ingeniería de Organización. Valencia.

Franz, C. J. (coord.) (2006). *Reflexiones sobre la Educación Superior Lasallista*. Moraga. EEUU: AIUL.

French, W.L.; Bell, C.H. (Jr.); Zawacki, R.A. (2007). *Desarrollo Organizacional. Transformación y Administración Efectiva del Cambio*. México, D. F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

Froment, E. (2007). *La Nueva Ley de Universidades, su contexto y la contribución de las Universidades francesas al Desarrollo Económico y Social*. Madrid: Informe CYD 100-102.

Frost, R.; Holden, G. (2008). *Student voice and future schools. building partnerships for student participation. Improving Schools*, 11, 1. , 83-95. <http://imp.sagepub.com/content/11/1/83.full.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Fuente, J. R. y Egron-Polak, E. (2010). *La construcción de la sociedad global del conocimiento. El cambio sistemático e institucional*. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37316228002>. (Revisado el 18/12/2012).

Fundación Cotec. (2003). *Nuevos Mecanismos de Transferencia de Tecnología*. Madrid. http://www.cotec.es/index.php/publicaciones/show/id/152/titulo/nuevos-mecanismos-de-transferencia-de-tecnologia--2003/id_pagina/70/categoria_show_coleccion/Encuentros+Empresariales+Cotec/categoria_show_id/35 . (Revisado el 18/12/2012).

Fundación CYD (2008). *Informe CYD 2008*. <http://www.fundacioncyd.org/index.php/informe-cyd/informe-cyd-2008> . (Revisado el 18/12/2012).

Fundación CYD. (2006). *La Contribución de las Universidades Españolas al Desarrollo: Una panorámica de los indicadores existentes*. Informe CYD. <http://vieja.fundacioncyd.org/InformesCyD/ICYD%202006%20Cap%C3%ADulo4.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Fundación CYD. (2007). *La Universidad en España. Tendencias Generales*. Informe CYD <http://www.fundacioncyd.org/index.php/informe-cyd/informe-cyd-2007>. (Revisado el 18/12/2012).

Fundación Universidad-Empresa (1997). *Órganos de Gobierno de la Universidad. Consejo Universidades*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

Gabilondo, A. (2006, junio 8). *2010. Odisea en el Espacio de Educación Superior*. El País. http://www.elpais.com/articulo/opinion/2010/odisea/espacio/educacion/superior/elpepiopi/20060608elpepiopi_12/Tes. (Revisado el 18/12/2012).

Gabilondo, A. (2008). *Nuestra Universidad necesita jubilaciones*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38514/print> . (Revisado el 18/12/2012).

Gabilondo, A. (2009a). *Acto de investidura como doctores honoris causa de D. Georges Boulon y D. Joaquín Fuster*. http://www.uam.es/novedades/Honoris_Causa_Boulon_Fuster.rtf. (Revisado el 18/12/2012).

Gabilondo, A. (2009b). *Intervención del Ministro de Educación en el Acto de Inauguración del Curso Universitario*. <http://www.educacion.es/horizontales/prensa/discursos/2009/09/salamanca-ministro.h>. (Revisado el 18/12/2012).

Gairín, J. (1989). *La Estructura Organizativa en los Centros Docentes*. En Martín, Q. Organizaciones Educativas. Madrid: UNED, 133-169.

Gairín, J. (1997). *La dirección en los procesos de aprendizaje colectivo*. *Revista Alta Dirección*, 191, 69-77.

Gairín, J. (1998). *Estadio de Desarrollo Organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende*. III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Diciembre. Granada.

Gairín, J. (2000). *La Investigación sobre Enfoques Organizativos en Educación*. Granada: VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E-A/Investigacion%20organizacion.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Gairín, J. (2001). *Estrategias Colaborativas para la mejora organizativa de la Escuela Rural*. [http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=gair%C3%ADn%2C%20j.%20\(2001\).%20estrategias%2](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=gair%C3%ADn%2C%20j.%20(2001).%20estrategias%2)

[Ocolaborativas%20para%20la%20mejora%20organizativa%20de%20la%20escuela%20rural&source=web&cd=1&sqj=2&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ugr.es%2F~sevimeco%2Fbiblioteca%2Forgeduc%2Forgанизacion%2520escuela%2520rural.doc&ei=09rQUPSRLYiJ0AWLjGoDw&usg=AFQjCNF9zV8wF5JC4suHC7muEG4dclgg4A&bvm=bv.1355534169,d.d2k](http://www.ugr.es/~sevimeco%2Fbiblioteca%2Forgeduc%2Forgанизacion%2520escuela%2520rural.doc&ei=09rQUPSRLYiJ0AWLjGoDw&usg=AFQjCNF9zV8wF5JC4suHC7muEG4dclgg4A&bvm=bv.1355534169,d.d2k). (Revisado el 18/12/2012).

Gairín, J. (2004). *Las Universidades. Organización y Gestión para el cambio. En Primer Congreso Internacional La Universidad en el Mundo: análisis de su trayectoria para un futuro mejor.* Facultad de Educación. México D.F.: Universidad de Anáhuac, 19-21.

Gairín, J. (2006). *El contraste y la organización de la información.* http://www.plec.es/imprimir.php?id_seccion=15&id_documento=162 . (Revisado el 18/12/2012).

Gairín, J. (2006). *Proyecto de Investigación y Desarrollo Tecnológico. Informe Final.* http://edo.uab.cat/PDF/FichasActividades/Investigaciones/PDFrelacionados/GC_Accelera/Info_rme%20final%20ok.pdf. (Consultado el 4/09/2010).

Gairín, J. (2008). La Gestión del Conocimiento de los directivos. La experiencia virtual de la red Atenea. *Dialnet*. http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_8/ase08_m02cc5e.pdf?phpMyAdmin=BJkT-tBEqKxal12hom7ikt6vVu2 . (Revisado el 18/12/2012).

Gairín, J. (2011). *El trabajo colaborativo en Red.* Barcelona: Editorial Davinci.

Gairín, J. y otros (1996). *Manual de Organización de Instituciones Educativas. Capítulo I.* Madrid: Escuela española.

Gairín, J.; Darder, P. (2003). *Organización de Centros Educativos. Aspectos básicos.* Bilbao: CISSPRAXIS.

Gairín, J.; Martín, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: Retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, (9), 21-44.

Gairín, J.; Rodríguez, D. (2002). *Tendencias y Experiencias sobre la Creación y Gestión del Conocimiento en el Sector Público.* Universidad Autónoma de Barcelona. http://webs2002.uab.es/drodriguezg/gairin_rodriguez_oemad07.pdf. (Consultado el 12/07/2010).

Gairín, J.; Rodríguez, D.; Armengol, C. (2007). Funciones y formación del moderador/gestor de redes de gestión del conocimiento. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8, (2). http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_gairin_rodriguez_armengol.pdf . (Consultado el 12/07/2010).

Galán, J. y Sánchez, M. (2004). Coherencia entre el cambio Estratégico y Organizativo. Nuevas Formas de Organización. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 19, 141-176.

Galán, R. (2009). *Los Defensores participarán en la elaboración de los Estatutos del PDI y del Estudiante*. http://www.cedu.es/director_general_de_universidades.html . (Revisado el 18/12/2012).

Gallardo, A. (1996). *Gestión y Estrategia. Innovación tecnológica y nuevas formas organizacionales*. <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num9/indice.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Gallardo, A. (1996). *Innovación Tecnológica y Nuevas formas Organizacionales. Gestión y Estrategia*, 9. Enero-Junio. <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num9/doc8.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Gallego, D. (2004). Intranets y gestión del conocimiento. *Revista Bordón*, 56 (3-4), 517-532.

Gándara, J. y otros. (2007). Efectos de las TIC en las Nuevas Estructuras Organizativas: de la gerencia vertical a la empresa horizontal. *Revista Negotium/Ciencias Generacionales*, 3 (8).

Ganga, F. y Toro, I. (2008). Externalización de Funciones. Algunas Reflexiones Teóricas. *Estudios Generales*, 24, (107).

García, A. (2008). La problemática de la gestión universitaria, Los retos y la incapacidad para resolverlos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (1), 1-12. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2391Miron-Mag.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

García, A.M. (1998). *Gestión de las Universidades Públicas. La experiencia internacional*. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002748.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

García, C.; Fernández, J.; García, J.C.; Miranda, I.M. (2004). La red de información INTERNET de la sociedad de la comunicación y del conocimiento promueve la generalización de la participación en los procesos de toma de decisiones (en el establecimiento de los objetivos) en las organizaciones de producción. *CIRIEC. España. Revista de Economía Público, Social y Cooperativa*, 49, 31-54. Agosto. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1027858> . (Revisado el 18/12/2012).

García, G. (2009). *La contribución de las universidades al desarrollo debe ser expedita y eficaz. Virtual Educa-Magazine*, 4, 8-11. <http://www.revistasamedida.com/virtualeduca04/Edicion04.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

García, I.; Peña-López, I.; Johnson, L.; Smith, R.; Levine, A. & Haywood, K. (2010). *Informe Horizon: Edición Iberoamericana*. Austin, Texas: The New Media Consortium. <http://www.icde.org/filestore/Resources/Reports/ElInformeHorizon-EdicinIberoamericana2010.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

García, J. (Coord.); García, M.T.; Pérez, M.J.; Sánchez, I.; Santos, M.V. (2006). *Organización y Dirección de Empresas*. Madrid: International Thomson Editores Spain. Paraninfo, S.A.

García, J.A.; González, J.J. (2008). *La Universidad por dentro. Cómo funcionan las Universidades*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

García, J.M.; Álamo, F.R. (1998). *La planificación estratégica de las Universidades*. Dirección General de Universidad e Investigación. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

García, J.V. (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia*. La Coruña: Netbiblo, S.L.

García, M.E.; Sarabia, J.M. (2003). *Sistemas de Información y nuevas Tecnologías. Influencias de las nuevas tecnologías en la Estructura Organizativa de la empresa Cántabra*. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/10586> . (Revisado el 18/12/2012).

Garmendia, C. (2008). *Discurso de la Ministra de Ciencia e Innovación en la primera sesión del Consejo de Universidades de la presente legislatura*. <https://www.ucm.es/cont/descargas/documento21426.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Garrido, J. (2001). *El análisis de redes en el Desarrollo local*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid. www.ucm.es/info/eurotheo/materiales/hismat/javier_garrido.rtf . (Revisado el 18/12/2012).

Garrido, S. (2000). *Manual de Gestión de Empresas*. (3ª ed.) Madrid: Universitas, S. A.

Garvin, D.A. (1993). Manufacturing strategy planning. *California Management Review*, 35, 4.

Gasalla, J.M. (2009). *La Nueva Dirección de Personas. La Dirección por Confianza (DpC)*. Madrid: Pirámide.

Gasalla, J.M.; Navarro, L. (2008). *Confianza. La Clave para el Éxito Personal y Empresarial*. Barcelona: Urano, S.A.

Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO. París.

Gil, J.J (coord.) (2004). *Trabajo Cooperativo en Red en la Universidad de Zaragoza*. Universidad de Zaragoza.

Gil, M.; Giner, F. (2007). *Cómo crear y hacer funcionar una Empresa*. (7ª ed.) Madrid: ESIC.

Gil, M.A. (2001). *Empresa Virtual de la Idea a la Acción*. Barcelona: ESIC.

Giret, A.; Boggino, G. (2005). *Anemona: Una Metodología Multi Agente para sistemas Holónicos de Fabricación*. <http://www.dsic.upv.es/docs/bib-dig/tesis/etd-04122005-095912/agiretTesis.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Gnyawali, D. y Madhavan, R. (2001). *Cooperative Network and Competitive Dynamics. A Structural Embeddedness Perspective*. *Academy of Management Review*, 26 (3), 431-445.

Goldmich, M.; Lyons, L.; Freas, A. (2001). *Coaching. La Última palabra en Desarrollo de Liderazgo*. México: Pearson Educación, S.A.

Gómez, A.J. (2007). *¿Qué aporta la Universidad privada al Sistema Universitario Español?* Informe CYD, 113-115. Madrid.

Gómez, C. (2008). *Humanismo, Ciencia, y Lasallismo. Referentes para la misión de la Universidad de La Salle*. Bogotá. <http://www.lasalle.edu.co/> . (Revisado el 18/12/2012).

Gómez, F. (2004). *Técnicas y Métodos para la Intervención Social en las Organizaciones*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología IV (Metodología de la Investigación y Teoría de la Comunicación).

Gómez, S.; Opazo, M.; Martí, C. (2008). Características Estructurales de las Organizaciones Deportivas: Principales tendencias en el debate académico. *Documento de Investigación, DI*, 730. Febrero. IESE Business School. Universidad de Navarra.

Gonick, L. et al. (2008). *Informe Horizon*. Texas. USA: The New Media Consortium. http://www.uoc.edu/portal/resources/CA/documents/innovacio/horizon_report_2008_es.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

González, B. (2006). Análisis de un modelo de red de relaciones en áreas innovadoras. *Investigaciones Geográficas. Instituto Universitario de Geografía. Universidad de Alicante*, 41, 65-83.

González, C. (2004). *La Nueva Estructura de las Universidades en la Ley 6/2001*. Las Palmas: CSI. -CSIF.

González, F.; Ganaza, J.D. (coords.) (2008). *Principios y Fundamentos de Gestión de Empresas*. (2ª ed.) Madrid: Pirámide.

González, F. (2008). *El Mapa Conceptual y el Diagrama UVE. Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

González, M. (2006). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las Universidades Españolas para la promoción del proceso de convergencia Europea*. http://www.red-u.org/img/estudios_informes/informe_EEES.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

González, O. (2006). *Modelo de Gestión Estratégica para Universidades*. <http://www.monografias.com/trabajos37/gestion-estrategica-universidad/gestion-estrategica-universidad.shtml> . (Revisado el 18/12/2012).

González, P. (2001). *La Universidad necesaria en el Siglo XXI*. México: Era, S.A.

González, T. (2003). *Las redes de cooperación empresarial internacionales. Un camino hacia el mercado asiático para la PYME mexicana*. Memoria del VIII Foro, FCA, UNAM. México.

González, T. (2004). *Topología de las Redes de cooperación internacionales: una propuesta*. Memoria del IX Foro, FCA, UNAM.

González, T. (2007). Las redes de cooperación empresarial internacionales vs redes locales. *Revista Venezolana de Gerencia*, Enero-marzo. Venezuela.

Gordó, G. (2008). *Centros Educativos. Organizaciones-Red (O-R)*. www.gestiondecentros.com (Revisado el 18/12/2012).

Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Graó.

Grande, F. (1994). *Las Tres Raíces de la Universidad Norteamericana*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2047878> . (Revisado el 18/12/2012).

Grané, N.; Benito, H.; Bernabeu, M.D.; Beltrán, A.. (2008). Experiències de participació dels estudiants en el disseny i implementació d'activitats curriculars. *UNIVEST08*. Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10256.1/585> . (Revisado el 18/12/2012).

Gros, B.; Kirschner, P. (2008). *La Investigación sobre la docencia en la Universidad: el uso de Entornos Electrónicos en la Educación Superior*. Barcelona: Cuadernos de Docencia Universitaria. Octaedro, S.L.

Gros, B.; Lara, P. (2009). Estrategias de Innovación en la Educación Superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245. <http://www.rieoei.org/rie49a09.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Grossetti, M. (2007). Reflexiones en torno a la noción de Red. *Redes*, 12 (025). Julio Universidad Nacional de Quilmes Bernal Este, Argentina. <http://redalyc.uaemex.mx> . (Revisado el 18/12/2012).

Gudiño, P. (2009). *Estamos trabajando para consolidar el espacio Latinoamericano y del Caribe de la Educación Superior*. COLAM en Red, nº 1 – Año 1. OUI-IOHE.

Guido, M. (2004). *Gestión del Conocimiento y Organizaciones Inteligentes*. <http://www.uvalpovirtual.cl/archivos/simposio2005/GuidoDemichelli-GestionDeConocimientoYOrganizacionesInteligentes.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Guillén, M., Lleó, Á. y Marco, G. (2011). Repensando la confianza como factor crítico en la gestión organizativa. *Cuadernos de Gestión*, 11, Especial Responsabilidad Social, 33-47. <http://www.ehu.es/cuadernosdegestion/documentos/100228mg.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

GUNI (2005). *La Educación Superior en el Mundo 2006. La Financiación de las Universidades*. Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa.

GUNI (2007). Hacia un espacio africano de Educación Superior. *Boletín GUNI*. Marzo, 20. <http://web.guni2005.upc.es> (Consultado el 21/10/2010).

GUNI (2008a). *IV Conferencia Internacional de Barcelona sobre Educación Superior. Educación Superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*.

<http://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2007/12/30/586195/iv-conferencia-internacional-barcelona-educacion-superior.html> . (Revisado el 18/12/2012).

GUNI (2008b). IV Conferencia Internacional sobre Educación Superior. Repesando el Rol de la Educación Superior. *Boletín GUNI*. Abril, 32. <http://web.guni2005.upc.es> (Consultado el 17/05/2010).

GUNI (2008c). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

GUNI (2008d). *La Experiencia del Science Shop y de la red Living Knowledge en Europa*. En serie GUNI, El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Mundi-Prensa. Madrid-Barcelona-México.

GUNI (2009a). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES 2009). Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. Paris. http://web.guni2005.upc.es/newsletter/viewNewsletter.php?print=1&int_boletin=191 (Consultado el 17/06/2010).

GUNI (2009b). Declaración del Conferencia regional de África para la Conferencia Mundial de Educación Superior. Dakar, Senegal. *Boletín GUNI*. Abril, 44. http://web.guni2005.upc.es/newsletter/viewNewsletter.php?print=1&int_boletin=184 (Consultado el 17/06/2010).

Gutierrez, G. (2010). *Gestión de conocimiento en la universidad. Sentidos y expresiones para la Transformación de la Investigación en Educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

HACU (2008). *Annual Report. Making the case for Hispanic Education*. Texas. <http://www.hacu.net>

Hammer, M.; Stanton, S.A. (1997). *La Revolución de la Reingeniería*. Madrid: Díaz de Santos.

Handy, C. (1985). *Understanding Organisations*. Londres: Penguin Books,

Handy, C. (1989). *The Age of Unreason*. (1ª ed.) Gran Bretaña: Harvard Business School Press.

Handy, C. (1992a). Balancing Corporate Power. A New Federalist Paper. *Harvard Business Review*, 70 (6), 39-72.

Handy, Ch. (1992b). *La Edad de la Insensatez*. México: Limusa,

Handy, Ch. (1993). *La Edad de la Sinrazón. Como Afrontar los Cambios del Mundo Actual*. Madrid: Limusa.

Handy, Ch. (1995). *La Edad de la Sinrazón*. Barcelona: Parramón.

Hanneman (2000). *Introducción a los métodos de análisis de redes sociales*. <http://www.redes-sociales.net/> . (Revisado el 18/12/2012).

Harasim, L.; Hiltz, S.R.; Turoff, M.; Teles, L. (2000). *Redes de Aprendizaje. Guía para la Enseñanza y el Aprendizaje en Red*. Barcelona: Gedisa, S.A.

Harvard Business Review (2002). *Liderazgo*. Bilbao: Ediciones Deusto.

Harvard Business Review. (2000). *Gestión del conocimiento*. Bilbao: Ediciones Deusto.

Hazelkorn, E. (2009). *The emperor has no clothes? Rankings and the shift from quality assurance to the pursuit of world-class excellence*. En EUA (European University Association) (ed.) (2009). "Trends in quality assurance". <http://www.eua.be/publications/> . (Revisado el 18/12/2012).

Hegel, F. (1997). *Fenomenología del Espíritu*. Colombia: Fondo de Cultura.

Hernández, Fernández y Baptista (2004). *Metodología de La Investigación*. México: McGraw Hill.

Hetherington, E. (1965). *University Autonomy, Its meaning today*. International Association of Universities. Papers, 7.

Hidalgo, A. (1996). *La gestión de la innovación tecnológica en la empresa virtual*. <http://www.revistaespacios.com/a96v17n02/10961702.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Hidalgo, A.; Castro, F. (2002). *Hacia la Organización del Futuro basada en el Conocimiento*. *Revista Dirección y Organización, DyO*, 27, 37-43. <http://www.revistadyo.com/index.php/dyo/article/viewFile/179/179> . (Revisado el 18/12/2012).

Hodge, B. J.; Anthony, W. P. y Gales, L. M. (1998). *Teoría de la Organización. Un enfoque estratégico*. Madrid: Prentice Hall.

Holley, J.; Ricchiuto, J.; Krobs, V.; Rykert, L.; Vanco-Borland, K.; Black, Ch. (2009). El poder de la red de tejido. *Networkweaving*, 1-61. <http://www.networkweaver.blogspot.com/> . (Revisado el 18/12/2012).

IAU (2006). *For a Worldwide Higher Education Community*. <http://www.usm.my/index.php/en/information/download/e-bulletin/7111-iau-building-a-worldwide-higher-education-community.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Ibarra, E. (2003). Capitalismo Académico y Globalización: La Universidad Reinventada. *Educ. Soc., Campinas*, 24 (84), 1059-1067. <http://www.cedes.unicamp.br> . (Revisado el 18/12/2012).

Ibarra, E. (2009). Exigencias de organización y de gestión de las Universidades Públicas Mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes. En, *Las Universidades Públicas Mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*, México, CEIICH-UNAM/UAM-Cuajimalpa. http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0058.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Ibarra, L.J. (2007). Las sociedades del conocimiento: los desafíos a la formación de investigadores en educación. *Revista Regional de Investigación Educativa*, 2 (4), 67-81 <http://www.educatio.ugto.mx/PDFs/educatio4/LuisJesusIbarraManrique-Lassociedadesdelc.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Iborra, M.; Dasí, A.; Dolz, C.; Ferrer, C. (2006). *Fundamentos de Dirección de Empresas. Concepto y Habilidades Directivas*. Madrid: Thomson.

IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas.

IHEP (Institute for Higher Education Policy) (ed.) (2007). *College and university rankings systems. global perspectives and American challenges*. <http://www.ihep.org/assets/files/publications/a-f/CollegeRankingSystems.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Inoue, V. (2009). El desafío, mejorar el gobierno del conocimiento organizativo. Entrevista al Dr. Eduardo Bueno Campos. *Learning Review Latinoamericana*. <http://www.learningreview.com/component/content/433?task=view> . (Revisado el 18/12/2012).

Inside Higher Ed (2009). *Rankings Frenzy`09*. <http://www.insidehighered.com/news/2009/08/20/rankings>

Iñiguez, L.; Muñoz, J.; Peñaranda, M.C.; Martínez, L.M. (2006). La psicología social en España: estructuras de comunidades. *REDES – Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 10 (3), 1-23. http://revista-redes.rediris.es/html-vol10/vol10_3.htm . (Revisado el 18/12/2012).

Ivancevich, J.M.; Konopaske, R.; Matteson, M.T. (2006). *Comportamiento Organizacional*. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Jägers, H.; Jansen, W. y Steenbakkens, W. (1998). Charecteristics of Virtual organizations. En Sieber, P.; Griesse, J. (Eds). *Organizational Virtualness*, Proceedings of the VoNet – Workshop. Organizational Virtualness, 27-28, pp. 107-122.

Jarvis, P. (2006). *Universidades Corporativas. Nuevos Modelos de Aprendizaje en La Sociedad Global*. Madrid: Narcea.

Jessop, Bob (2005). *El ascenso del buen gobierno y los riesgos del fracaso. el caso del desarrollo económico*. En Coloquio Les enjeux des débats sur la governance. <http://www.udea.edu.co/userfiles/617.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Jiménez, J.A. (2005). *Dirección Estratégica y Viabilidad de Empresas*. Madrid: Pirámide.

Johnson, L.; Adams, S.; Cummins, M. (2012). *Informe Horizon del NMC: Edición para la enseñanza universitaria*. Austin, Tejas: The New Media Consortium. <http://www.nmc.org/pdf/2012-horizon-report-HE-spanish.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Johnson, L.; Levine, A.; Smith, R. (2009). Informe Horizon. *The New Media Consortium*. Austin. Texas. <http://www.nmc.org/pdf/2009-Horizon-Report-es.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Johnston, A.; Yelland, R. (2008). *Visión de la OCDE del Rol que desempeña la Educación Superior para el Desarrollo Humano y Social*. En serie GUNI, El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Johnstone, B. (1998). *Financiamiento y Gestión de la Enseñanza Superior. Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la París: UNESCO.

Johnstone, B. (2006). La Educación Superior y el Sistema Económico en América del Norte. *Boletín GUNI*. Abril, 11. <http://web.guni2005.upc.es> (Consultado el 7/05/2010).

Kasper-Fuehrer, E., Ashkanasy, N., (2001). Communicating trustworthiness and building trust in interorganizational virtual organizations. *Journal of Management*, 27, 235-254.

Kast, F. E. y Rosenzweig, J.E. (1979). *Administración en las Organizaciones. Un Enfoque de Sistemas*. México: McGraw Hill.

Katz, C. (1998). *El Enredo de las Redes. Un Análisis Crítico de M. Castells*. <http://www.monografias.com/trabajos912/enredo-de-redes/enredo-de-redes2.shtml> . (Revisado el 18/12/2012).

Katz, D.; Kahn, R.L. (1977). *Psicología Social de las Organizaciones*. México: Trillas.

Khe, H.; Noriko, H. (2007). Empirical study of motivators and barriers of teacher online knowledge sharing. *Education Tech Research Dev*, 55, 573-595. <http://www.springerlink.com/content/u427377pm4894401/> . (Revisado el 18/12/2012).

Kinicki, A.; Kreitner, R. (2003). *Comportamientos Organizacional. Conceptos, problemas y prácticas*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Knight, J. (2003). *Internationalization of Higher Education Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report*. International Association of Universities. Paris.

Knight, J. (2005). *Educación transfronteriza comercial. Implicaciones para la financiación de la Educación Superior*. En serie GUNI sobre la Educación Superior en el mundo 2006. La Financiación de las universidades. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Koestler, A. (1978). *The ghost in the machine*. London: The Danube Edition.

Koschatzky (2002). Fundamentos de la economía de redes. Especial enfoque a la innovación. *Economía industrial*, 346, 15-26.

Krauthammer International y Strategy Works. (2001). *¿Escuela, Universidad o Academia Corporativa?* <http://www.krauthammer.com/Docs/Content/File/VRB05/SP-School,%20College,%20Academy.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Kühlmann, T. (2002). *La confianza en la colaboración empresarial entre negocios alemanes y mexicanos*.

http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/estsoc/pdf/estsoc_3/seccion_debate.pdf .

(Revisado el 18/12/2012).

La Peyre, J. (2010). *Sociedad del Conocimiento, TIC y educación*.

<http://www.slideshare.net/juanlapeyre/sociedad-del-conocimiento-tic-y-educacin> . (Revisado

el 18/12/2012).

Laaser, W.; Schwarz, R.; Bories, G.R. (2009). Educação a distância e recursos abertos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/4. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2879.pdf> . (Revisado

el 18/12/2012).

Labbé, C.G. (2009). La primera fase. *COLAM en Red*, 1 (1). OUI-IOHE.

Lafourcade, P.D. (2000). *Algunas tendencias y caracterizaciones de las Universidades hacia finales del siglo XX*.

http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/univ_estado_sociedad_pdf/bd_USE_T47.pdf. (Consultado el 27/11/2010).

Landau, M. (2006). Los Docentes en la Incertidumbre de las Redes. En Palamidessi, M. (Comp.) *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la informática y la comunicación en la educación*, 69-86. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lawrence, P.R. y Lorsch, J.W. (1976). *Organización y Ambiente*. Barcelona: Labor.

León, A. (2004). Un modelo de vinculación universidad – Pyme- administración pública para la creación de centros de desarrollo productivo en la Costa Caribe de Colombia. *Ingeniería & Desarrollo*, 15, 84-115. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/852/85201507.pdf> . (Revisado

el 18/12/2012).

Llorente, F. (2000). Retos y Estrategias del sector automovilístico en la Unión Europea para el primer decenio del siglo XXI. *Anales de Economía Aplicada*. Oviedo, 2. Comunicaciones XIV Reunión. Asepelt. <http://www.asepelt.org/ficheros/File/Anales/2000%20-%20Oviedo/Trabajos/PDF/243.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Llorente, M.C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 20.

<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Lloria, M.B. (2004). El diseño organizativo y los facilitadores para la creación de conocimiento: un estudio cualitativo. *Revista de Economía y Empresa*, 21 (51), 11-37.

López , F. (2006). *América Latina y el Caribe. Globalización y Educación Superior*. México D.F.: UNAM, 1-58

López, C.; Matesanz, M. (Eds.) (2009). *Las Plataformas de Aprendizaje. Del Mito a la Realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.

López, F. (2002). *La Conferencia Mundial de Educación Superior. Impacto en los Sistemas Nacionales e Instituciones de Educación Superior en América Latina y El Caribe*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2412047> . (Revisado el 18/12/2012).

López, F. (2005a). Posibles Escenarios Mundiales de la Educación Superior. *Perfiles educativos*, XXVII (109-110), 142-165. <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v27n109-110/n109-110a7.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

López, F. (2005b). *Sociedad de la comunicación, educación superior y la democratización. Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial*. En, Seminario Internacional REGGEN. Alternativas GlobalizaÇão. Rio de Janeiro, Brasil. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/segrera/03LSegrera.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

López, F. (2006a). *América Latina y el Caribe: Globalización y Educación Superior*. http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0037.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

López, F. (2006b). *Escenarios Mundiales de la Educación Superior. Análisis Global y Estudios de Casos*. Buenos Aires. Argentina: CLACSO Libros.

López, F. (2010). *Educación superior internacional comparada: escenarios, temas y problemas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

López, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10 (002), 1-28.

López, J. (2009). Plataformas virtuales de aprendizaje. Un nuevo modelo docente. *Red EEES*. <http://www.redeees.com/publicacion/ver/id/327/plataformas-virtuales-de-aprendizaje> . (Revisado el 18/12/2012).

López, V.M. (Coord.) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, Técnicas, Instrumentos y Experiencias*. Madrid: Narcea, S.A.

López, V.M.; Martínez, L.F.; Julián, J.A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 2.

Lorenzo, M. (1995). *Organización Escolar. La Construcción de la Escuela como Ecosistema*. Madrid: Pedagógicas.

Lorenzo, M. (coord.) (2004). *La Organización y Dirección de Redes Educativas*. Granada: Grupo Universitario.

Lorenzo, M. (2011). *Organización de los centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla, S.A.

Louffat, E. (2004). Interconexión entre redes organizacionales, alianzas estratégicas y negociaciones: Un estudio multicaso. *Esan-cuadernos de difusión*, 9, 16. <http://www.esan.edu.pe/paginas/pdf/Louffat.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Lúcia, A. (2008). *Es preciso que las Redes Universitarias y los Gobiernos trabajen juntos para Superar Desigualdades y lograr Desarrollo*. http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=42332&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html . (Revisado el 18/12/2012).

Luengo, E. (2003): *Tendencias de la Educación Superior en México: Una lectura desde la Perspectiva de la Complejidad*. http://www.anuiex.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Luna, M.; Velasco, J.L. (2005). *Redes de conocimiento: principios de coordinación y mecanismos de integración*. Seminario Redes de conocimiento como nueva forma de creación colaborativa: su construcción, dinámica y gestión. RICYT-CYTED. Buenos Aires. <http://www.hacienda.go.cr/centro/datos/Articulo/Redes%20de%20conocimiento.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Lunenbrug, F.C.; Ornstein, A.C. (1991). *Educational Administration*. Concepts and Practices. California: Wadsworth.

Macchiarola, V. (2009). La organización del conocimiento de directores y estudiantes sobre el planeamiento escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/5. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2686.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Madarro, A. (2011). Redes de movilidad académica para la cooperación e integración regional en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 71-107.
Maia, M.P. (2009). O professor do ensino superior na era da globalização. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (5). <http://www.rieoei.org/deloslectores/2944Maia.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Malagón, L.A. (2005). Cambios y Conflictos en los Discursos Politico-pedagógicos sobre la Universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13 (22). <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n22/> . (Revisado el 18/12/2012).

Malo, S. (2005). *El Proceso Bolonia y la Educación Superior en América Latina*. <http://www.fsa.ulaval.ca/rdip/cal/lectures/Proceso%20Bolonia.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Malo, S. (2006). *Los desafíos internacionales para la Educación Superior Latinoamericana*. II Universia. IMCO. http://encuentros.universia.net/imagenesfotos/images_material_dc/48-4870106-2008828-25430_0.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Manzano, V.; Torrego, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-Diciembre, 477-489. <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Marcelo, C. (2001). El Aprendizaje de los formadores en Tiempos de cambio. La aportación de las Redes y el caso la Red Andaluza de Profesionales de la Formación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5, (1), Junio, 29-40. Granada.

Marcelo, C.; Perera, V.H. (2005). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 343, 381-429. http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_17.html . (Revisado el 18/12/2012).

March, J.G.; Herbert, A.S. (1987). *Teoría de la Organización*. Barcelona: Ariel, S.A.

Marchesi, A.; Díaz, T. (2009). Desafíos de las TIC. El cambio educativo en Iberoamérica. *Telos*, 78. <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=6&rev=78.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Marcovich, J. (2002). *La Universidad imposible*. Madrid: Cambridge University Press.

Marín, A. (2004). *Panorama Histórico de las Universidades en América Latina Perspectiva Histórica de la Universidad latinoamericana y reforma de la Educación Superior en México*. http://www.geomundos.com/sociedad/universidades/perspectiva-de-la-universidad-latinoamericana_doc_8844.html . (Revisado el 18/12/2012).

Marín, A. (2004). *Profesionalización docente y globalización. Examina la necesidad de mejorar la capacitación magisterial en México. Profesionalización docente y globalización*. http://www.geomundos.com/sociedad/universidades/profesionalización-docente-y-globalización_doc_4077.html . (Revisado el 18/12/2012).

Marín, A. (2005). *Modelos universitarios en el mundo*. http://www.geomundos.com/sociedad/universidades/modelos-universitarios-en-el-mundo_doc_7981.html . (Revisado el 18/12/2012).

Marroquin, E.; Castroman, A. (2005). *Nuevos Enfoques Organizacionales para la Innovación. Estudio de caso. Odebrecht SA. FEA-USP*. <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/6semead/PGT/003PGT-%20Novos%20Enfoques%20Organizacionais%20Inova%E7ao.doc> . (Revisado el 18/12/2012).

Martín, M.M. (2004). *La Gestión del Conocimiento y algunas implicaciones sobre las Organizaciones*. *Alta Dirección*, 40, 236, 273-284.

Martínez, D. (2009). Una prioridad docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): enseñar a “aprender a aprender”. *Red EEES*. <http://www.redeees.com/publicacion/ver/id/264/una-prioridad-docente-en-el-marco-d> . (Revisado el 18/12/2012).

Martínez, F. (2006). Sosa Wagner, Francisco, El mito de la autonomía universitaria. *Revista de estudios histórico-jurídicos*, 28. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-54552006000100058&lng=es&nrm=iso . (Revisado el 18/12/2012).

Martínez, F.; Prendes, M.P. (2003). *Redes para la Formación*. En Martínez Sánchez, Francisco (Coord.). *Redes de Comunicación en la Enseñanza. Las Nuevas Perspectivas del Trabajo Corporativo*, 31-61. Barcelona: Paidós.

Martínez, G.; González, C. (2005). *Redes de conocimiento en la generación de ventajas competitivas para las Pymes. El caso de una empresa de I&D*. XXVIII Encuentro RNIU. México. <http://www2.uacj.mx/ICSA/Investiga/RNIU/pnencias%20pdf/pon.GriseldaMartínez.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Martínez, M. y De Pablos, C. (2001). El Diseño de Procesos Virtuales: un Modelo de Diagnóstico aplicado al Sector asegurador Español. *Revista Alta Dirección*, 219.

Martínez, M.A.; Carrasco, V. (Eds.) (2006). *La Construcción colegiada del Modelo Docente Universitario del s. XXI. Redes de Investigación Docente en el E.E.E.S., I y II*. Alcoy. Alicante: Ediciones Marfil.

Martínez, M.C. (2004). *La capacidad innovadora de la Redes de Desarrollo Regional: El valor añadido de la colaboración, la competitividad y la difusión del Conocimiento*. ICE. Historia Empresarial, 812. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=821000> . (Revisado el 18/12/2012).

Martínez, M.C. (2005). *Desafíos del Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de las consecuencias del nuevo marco universitario*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566204> . (Revisado el 18/12/2012).

Martínez, N. (2006). Gestión del Conocimiento: Aprendizaje individual versus aprendizaje organizativo. *Intangible Capital*, 2 (003), 308-326. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/549/54920302.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Martins, L.L.; Gilson, L.L.; Travis, M. (2004). *Virtual Teams. What Do We Know and Where Do We Go from Here?* Journal of Management, 30, 805-835.

Masera, G. A., Durand, J. C., Pujadas, C., Menaldi, L., Moldero, J. P. y Pineau, L. (2003). *Redes y Universidades emprendedoras. El desafío de la participación*. http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completo/MASE_RA.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Mateo, J.; Lillo, J.M. (2003). *Liderar en Tiempos Difíciles*. Prólogo de Jorge Valdano. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Mateos, A. y Díaz, A. (2009, enero 14). *Diez claves indispensables para modernizar la Universidad española*. Campus El Mundo, 536. <http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2009/536/1231887603.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Mateos, P. (1999). *Dirección y Objetivos de la Empresa Actual*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces, S.A.

Matías, G.; Arias, M. (2003). Dirección estratégica de redes organizacionales. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 46, 127-142. http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/46/Info_rmes04.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Maya, I.; Molina, J.L. (2008). Análisis dinámico de la Redes personales. *Revista Redes*, 15, Diciembre. <http://revista-redes.rediris.es/indicevol15.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Mayntz, R. (1972). *Sociología de la Organización*. Madrid: Alianza.

McArthur, J.W.; Sachs, J.D. (2008). *La Formación de los profesores del Desarrollo Sostenible. requisitos educativos para imperativos prácticos*. En serie GUNI El Compromiso Social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

McGregor, D. (1969). *El Aspecto Humano de las Empresas*. México: Diana.

McHugh, P.; Merli, G.; Wheeler III, W.A. (1998). *Más Allá de la Reingeniería Empresarial. Hacia la empresa holónica*. Madrid: Díaz de Santos.

MEC (2003a). *La Conferencia de Berlín acelera el proceso de construcción del E.E.E.S.* http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6426/edu_19_confberlin.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

MEC (2003b). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de Enseñanza Superior*. Documento-Marco. http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

MEC (2008a). *El proceso de Bolonia en su recta final. Las Universidades afrontan la ordenación de las enseñanzas oficiales adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunidad Escolar nº 824. <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/824/portada.html> . (Revisado el 18/12/2012).

MEC (2008b). *Estrategia Universidad 2015. Universidades para el Progreso, el Bienestar y la Competitividad*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/universidad2015/documentos/estrategiauniversidad2015.pdf?documentId=0901e72b80049f2b> . (Revisado el 18/12/2012).

MEC (2009). *Ángel Gabilondo asiste a la Conferencia de Lovaina de Ministros de Educación del Espacio Europeo de Educación Superior*. <http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2009/04/previa-lovaina.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Medina, C.; Espinosa, M. (1996a). El Aprendizaje organizacional: el estado del arte hacia el tercer milenio. *Gestión y Estrategia*, 10. Edición de aniversario. Julio-Diciembre. <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num10/doc6.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Medina, C.; Espinosa, M. (1996b). *Gestión y Estrategia. El aprendizaje organizacional: el estado del arte hacia el tercer milenio*. <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num10/indice.htm>. (Revisado el 18/12/2012).

Medina, Rita D. (2001). Las relaciones interorganizativas: una revisión de la literatura. *Revista de Economía y Empresa*, 44, XVI (2ª Época), 11-31.

Mena, N. (2009). *Un entorno virtual en red para la colaboración científica*. http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_5_06/aci03506.htm. (Revisado el 18/12/2012).

Menchén, F. (2009). *La Creatividad y las Nuevas Tecnologías en las Organizaciones Modernas*. Madrid: Díaz de Santos.

Menor, J.A. (2008). *Empresas con más Futuro*. Madrid: LID Editorial Empresarial, S.L.

Merino, C. (2007). Inteligencia organizativa y capital intelectual: un ejercicio de integración. *INNOVAR. Revista de Ciencias Sociales y Administrativas* 17(29), 07-26. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/818/81802902.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Merisotis, J.; Sadlak, J. (2006). *International partnership issues groundbreaking principles on ranking of higher education institutions*. http://mt.educarchile.cl/mt/ijbrunner/archives/Berlin_Principles_Release.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

Michavila, F. (2008). *La Universidad, corazón de Europa*. Madrid: Tecnos. Grupo Anaya, S.A.

Michavila, F.; Calvo, B. (1998). *La Universidad Española hoy. Propuestas para una Política Universitaria*. Madrid: Síntesis.

Michavila, F.; Martínez, J.; Méndez, C.; Cortadellas, J. (2006). *Informe. "La Educación Superior en Iberoamérica 2006"*. Apartado España. http://www.cinda.cl/download/informes_nacionales/espana.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

Miles, R.; Snow, C.; Mathews, J.; Miles, G. y Coleman, H. (1997). *Organizing In The Knowledge Age. Acticiping The Cellular Form*. Academy of Management Executive, 11 (4), 7-20.

Mindmapping (2008). *Software para mapas mentales y organización de la información*. <http://www.mind-mapping.org/>. (Revisado el 18/12/2012).

Ministerio de Ciencia e Innovación (2008a). *Plan Director para la valorización y la Transferencia de Conocimiento y Tecnología*. <http://www.educacion.es/dctm/universidad2015/documentos/plandirector.pdf?documentId=0901e72b80049f2d>. (Revisado el 18/12/2012).

Ministerio de Ciencia e Innovación (2008b). *Propuesta Borrador Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Españolas*, 1-36. <http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/profesorado/borradores-pdi-10-11-2008.pdf?documentId=0901e72b800505a3>. (Revisado el 18/12/2012).

Ministerio de Ciencia e Innovación (2008c). *Comparecencia de la ministra de ciencia e innovación, Cristina Garmendia, en el congreso de los diputados para informar sobre la estrategia universidad 2015 para la modernización de la universidad española*, 1-26. <http://www.feteugt.es/data/images/2008/Universidad/0.Noticias/UNIVcomparGarmendiaPlanUniversidad2015.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Ministerio de Ciencia e Innovación (2009a). *Cristina Garmendia ha clausurado el I Encuentro de Rectores de Universidades Españolas, Rusas e Iberoamericanas*. <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.edc7f2029a2be27d7010721001432ea0/?vgnnextoid=3e8068eb9bca1210VgnVCM1000001034e20aRCRD&vgnnextchannel=4346846085f90210VgnVCM1000001034e20aRCRD> . (Revisado el 18/12/2012).

Ministerio de Ciencia e Innovación (2009b). *El MICINN y la Red de Gabinetes de Comunicación de las Universidades Españolas aúnan esfuerzos en la divulgación del EEES y de la Estrategia Universidad 2015*. <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/prensa/090309-02.pdf?documentId=0901e72b8004aa40> . (Revisado el 18/12/2012).

Ministerio de Ciencia e Innovación (2009c). *El Ministerio de Ciencia e Innovación presenta dos nuevas webs de información y divulgación sobre el Plan Bolonia*. <http://www.educacion.es/dctm/universidad2015/documentos/prensa/100309.pdf?documentId=0901e72b80049f48> . (Revisado el 18/12/2012).

Ministerio de Ciencia e Innovación (2009d). *El secretario de Estado de Universidades clausura la V Feria Universidad-Empresa con la conferencia “Estrategia Universidad 2015: Ley de la Ciencia y la Tecnología”*. www.micinn.es . (Revisado el 18/12/2012).

Ministerio de Ciencia e Innovación (2009e). *Estrategia Universidad 2015. ¿Qué nos aportará?* <http://www.mecd.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/searchfile4.txt>. (Revisado el 18/12/2012).

Ministerio de Ciencia e Innovación (2009f). *Propuesta Borrador Estatuto del Estudiante Universitario*. 1-39. <http://www.queesbolonia.es/dctm/queesbolonia/documentos/borradorestatutoestudiante.pdf?documentId=0901e72b8004c354> . (Revisado el 18/12/2012).

Ministerio de Ciencia y Educación (2010). *¿Qué es el proceso de Bolonia?* <http://www.educacion.es/boloniaeees/que.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Ministerio de Educación (2005). *Campus de Excelencia Internacional. Universidad 2015*. <https://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/07/20110713-futuroespanol?documentId=0901e72b80d8f42c> . (Revisado el 18/12/2012).

Ministerio de Educación y Ciencia (2008). *Marco, enfoque y calendario hacia el EEES*. http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/Estructura_ensenanzas/PPT_micinn_rd-1393-07.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). Tiempos de cambio universitario en Europa. Instituto de Evaluación. Madrid. *Revista de Educación*. Número Extraordinario. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Ministros de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido (1998). *Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. La Sorbona, París. http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Ministros Responsables de la Educación Superior (1999). *Declaración de Bolonia*. http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Ministros Responsables de la Educación Superior (2001). *Hacia un espacio europeo de enseñanza superior*. Praga. http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Ministros Responsables de la Educación Superior (2003). *Educación Superior Europea*. Berlín. http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Ministros Responsables de la Educación Superior (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*. Bergen. http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Ministros Responsables de la Educación Superior (2007). *Comunicado de Londres. Hacia el Estado Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Londres. http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs. USA: Prentice Hall.

Mintzberg, H. (1984). *La Estructuración de las Organizaciones*. Barcelona: Ariel, S.A.

Mintzberg, H. (1993). *La Estructuración de las Organizaciones*. Barcelona: Ariel.

Mintzberg, H. (2006). *Revisando el Concepto de Organización*. Madrid: Harvard Business Review.

Mobi-Blog.eu (2009). *Weblog de la Plataforma de Estudiantes móvil*. <http://mobi-blog.eu> . (Revisado el 18/12/2012).

Mohamedbhai, G. (2008a). *La contribución de la Educación Superior a los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas*. En serie GUNI El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Mohamedbhai, G. (2008b). *El Rol de la Educación Superior para el Desarrollo Humano y Social en el África Subsahariana*. En serie GUNI El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Moja, T. (2008). *Desafíos Institucionales y sus Implicaciones en las IES. Transformación, misión y visión para el siglo XXI*. En serie GUNI El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Molina, G.; Carrión, E.; Larios, R.; León, C.; Hernández, S. (1979). Modelo de Departamentalización de la Universidad de Sonora. *Revista de la Educación Superior. ANUIES*, 30, VIII, 2.

Molina, J. L., Muñoz, J. M. y Domenech, M. (2000). Redes de publicaciones científicas: un análisis de la estructura de coautorías. *Redes – Revista Hispana para el análisis de redes sociales*, 1 (3), 1-15. http://revista-redes.rediris.es/html-vol1/vol1_3.htm . (Revisado el 18/12/2012).

Molina, J.L.; Quiroja, A.; Martí, J.; Maya, I.; de Federico, A. (2006): Talleres de autoformación con programas informáticos de análisis de redes sociales. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Servei de Publicacions Bellaterra..

Moncada, A. (1971). *Administración Universitaria. Introducción sistemática a la Educación Superior*. Madrid: I.C.E. de la Universidad Complutense-Instituto de Pedagogía, Fundación Moncada-Kayón.

Montaño, J.J. y Roselló, M.R. (2007). *Guías docentes adaptadas al E.E.E.S*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Montoro, M.A. (2000). El desarrollo de redes organizativas. Fundamentos teóricos y enfoques metodológicos. *Cuadernos de Estudios Empresariales*. 10, 185-204.

Mora, J.G. (2001). *El Gobierno de las Universidades: en búsqueda de una adecuada combinación de autonomía y eficiencia*. Dpto. de Economía Aplicada. Universidad de Valencia. <http://www.universia.pr/pdf/unescogestion/AutonomiaEspana.pdf>. (Consultado el 12/02/2010).

Mora, J.G. (2007). *El Proceso de Bolonia: ¿un modelo para América Latina?* http://alfa2007.eu/documents/El_proceso_de_Bolonia-ALFA.ppt. (Consultado el 22/04/2010).

Moral, A.; Pazos, J.; Rodríguez, E.; Rodríguez-Patón, A.; Suárez, S. (2007). *Gestión del Conocimiento*. Madrid: International Thomson Editores Spain. Paraninfo, S.A.

Morales, A. C. y Ariza, J. A. (1997). Flexibilidad y compromiso: cemento de las estructuras organizativas emergentes. *Revista de Trabajo y Seguridad Social*, 175, 95-150.

Morales, F. (2006). *La Comunicación Planificada: Estudio cualitativo de las variables estructura, gestión y valores en la comunicación de las organizaciones*. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4131/fms1de1.pdf;jsessionid=3AB942E72E8805CDE444240A2415605D.tdx2?sequence=1> . (Revisado el 18/12/2012).

Morales, I.; Borroto, R.; Fernández, B. (1996). *Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Conferencia introductoria del Dr. Carlos Tünnermann Bernheim. Conferencia Regional de América Latina y el Caribe sobre Políticas y

estrategias en la Educación Superior. La Habana Cuba. http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol19_1_05/ems07105.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Morcillo, P. (1997). *Dirección Estratégica de la Tecnología e Innovación*. Madrid: Civitas.

Morcillo, P. (2003). Vigilancia e Inteligencia Competitiva. Fundamentos e Implicaciones. *Revista tribuna de debate*, 17. <http://www.madrimasd.org/revista/revista17/tribuna/tribuna1.asp> . (Revisado el 18/12/2012).

Morcillo, P. (2007). *Cultura e Innovación Empresarial*. Madrid: Thomson.

Moreno, A. (2009). *Las Organizaciones en Red. Fundamentos Psicosociales y de Gestión del Cambio*. Madrid: Sanz y Torres, S.L.

Moss, G.; Kubachi, K. (2007). Researchers in higher education: a neglected focus of study? *Journal of Further and Higher Education*, 31 (3), 297-310.

Muniain, J. (2006). *Cuestión de Confianza. Más allá de la inteligencia emocional*. Madrid: ESIC.

Muñoz, H. (Coord.) (2002). *Universidad: política y cambio institucional*. México: UNAM/Centro de estudios sobre la universidad/M.A. Porrúa. <http://edrev.asu.edu/reviews/revs63.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Muñoz, R.; Nevado, D. (2007). *El Desarrollo de las Organizaciones del Siglo XXI. Ética, Responsabilidad Social, Gestión de la Diversidad y Gestión del Cambio*. Madrid: Grupo Wolters Kluwer España. S.A.

Mureddu, C. (1995). Educación y Universidad. En *Estudios filosofía-historia-letras*. Instituto Tecnológico Autónomo de México. http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto04/sec_2.html . (Revisado el 18/12/2012).

Murillo, F.J. (2008). La Evaluación del Profesorado Universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3). http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art3.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Naidorf, J. (2009). *La universidad para el público o la universidad como espacio público. Esa es la cuestión*. http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0072.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Navajo, P. (2009). *Planificación Estratégica en Organizaciones No Lucrativas. Guía participativa basada en valores*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Navarro, D. (2002). *La construcción de un modelo posible de Universidad. Una propuesta*. <http://www.udistrital.edu.co/comunidad/dependencias/congreso/texto/propuestas/modelou.no.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Nayyar, D. (2008). La globalización. ¿Qué implica para la Educación Superior? *Boletín GUNI*. Julio, 35. <http://web.guni2005.upc.es> (Consultado el 26/02/2010).

Nelson, R.R. (1991). Why Do Firms Differ, and How Does it Matter? *Strategic management Journal*, 12, winter special issue, 61-74.

Neubauer, D. (2009). Las universidades deberían tener una estrecha relación con su entorno. *Boletín GUNI*. Junio, 45. <http://web.guni2005.upc.es/interviews/detail.php?id=1372> (Consultado el 22/04/2010).

Neubauer, D; Ordóñez, V. (2008). *El nuevo rol de la Educación Superior en un mundo globalizado*. En serie GUNI El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *La Organización creadora de Conocimiento. Cómo las Compañías Japonesas crean la Dinámica de la Innovación*. México: Oxford University Press.

Nonaka, I., Takeuchi, H. (1999). *La Organización creadora del conocimiento*. México: Oxford University Press.

Novak, J.D. (2006). Del origen de los mapas conceptuales al desarrollo de CmapTools. Eduteka. <http://www.eduteka.org/imprimible.php?num=543> . (Revisado el 18/12/2012).

Núñez, I. (2004). La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica. *Acimed*, 12, (3). http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_3_04/aci04304.htm . (Revisado el 18/12/2012).

OECD (2000). *Science, Technology and Industry Outlook 2000, Science and Innovation*. Paris: OECD.

OECD (2002). *Competition, Competition Policy and Economic Development: Some thoughts about their relations and the implications for competition policy in developing countries*. Paris: OECD.

OECD (2006). *Análisis de políticas educativas. Enfoque sobre la educación superior, edición 2005-2006*. <http://www.oecd.org/dataoecd/13/10/38141627.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

OECD (2007). *Higher Education and Regions*. Policy Brief. September. www.oecd.org/publications/Policybriefs . (Revisado el 18/12/2012).

OCDE (2008a). *Au-Delá des classements. Évaluer la Qualité de L'enseignement Supérieur*. <http://www.oecd.org/dataoecd/37/25/41895263.pdf>

OCDE (2008b). *Educación Superior de 2030 (vol. 1). Demografía*. Paris: OCDE

OCDE (2008c). *Enseignement Supérieur Transnational et Renforcement des Capacités*. <http://www.oecd.org/dataoecd/19/42/40812173.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

OECD (2008d). *Gestión de establecimientos de Educación Superior*. Reporte de actividades del IMHE. <http://www.oecd.org/edu/imhe/46405883.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

OCDE (2008e). *L'enseignement Supérieur au Service de la Société de la Connaissance*. <http://www.oecd.org/dataoecd/51/59/40943395.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

OECD (2008f). *Panorama de la educación 2008. Indicadores de la OCDE*. <http://www.oecd.org/dataoecd/16/59/41262207.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

OECD. (2008g). *Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education. Synthesis Report*. París: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/20/4/40345176.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

OCDE (2009a). *Educación Hoy*. Perspectivas de la OCDE. París: OCDE

OCDE (2009b). *Innovation Systémique, la Réponse de L'enseignement et de la Formation Professionnels face à la crise*. <http://www.oecd.org/dataoecd/3/19/43196339.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

OCDE (2009c). *Panorama de la Educación 2009: Indicadores de la OCDE*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/indicadores-panorama-de-la-educacion-2009.pdf?documentId=0901e72b8046dc8d> . (Revisado el 18/12/2012).

OCDE (2009d). *Qualité et Enseignement un Duo D'avenir*. <http://www.oecd.org/dataoecd/53/3/42539449.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

OECD (2009e). *Estudio de Factibilidad para la Evaluación Internacional de Educación Superior resultados de aprendizaje (AHELO)*. http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en_2649_35961291_40624662_1_1_1_1,00.html . (Revisado el 18/12/2012).

OEI (2008). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. <http://www.oei.es/metas2021/indice.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

OEI (2009). *Declaración de Lisboa. Cumbres y Conferencias Iberoamericanas*. XIX Conferencia Iberoamericana de Educación. <http://www.oei.es/xixciedec.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Olmeda, C.; Perianes, A.; Ovalle, M.A. (2008). Estructura de las redes de colaboración científica entre las universidades españolas. *Revista de sistemas de información y documentación*. Monográfico, 129-140. http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/10053/1/estructura_olmeda_RSID_2008.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Ontiveros, E.; Herce, J.A. (2007). *Universidad y desarrollo regional*. Madrid: Informe CYD, 111-112.

ONU (1948). *Declaración de Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/documents/udhr/> . (Revisado el 18/12/2012).

ONU (1966). *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=26058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html . (Revisado el 18/12/2012).

Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta de historias!. La obsesión latinoamericana con el pasado, y la doce claves del futuro*. Barcelona: Debate.

Ordoñez, P. (1999). *Gestión del Conocimiento y Medición del Capital Intelectual*. Comunicación presentada en el IX Congreso Nacional de ACEDE, Burgos.

Ordóñez, P. (2003). *Transferencia de flujos de conocimiento en empresas multinacionales: implicaciones para la gestión del conocimiento*. Universidad de Oviedo.

Ordóñez, P.; Rodríguez, J.M. (2006). Gestión del conocimiento y aprendizaje organizativo: implicaciones para la gestión estratégica de recursos humanos. *Alta Dirección*, XLI, 241/242, 181-191.

Ordorika, I. (2008). *Desafíos contemporáneos para las universidades públicas de investigación*. En serie GUNI El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Orero, A. y Criado. M. (1998). *Virtualidad y Organización Virtual*. ISFAM 98.

Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad, Revista de Occidente*. Madrid: El Arquero.

Ortega, I. (2007). El Tutor Virtual. Aportaciones a los nuevos entornos de Aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8, 2. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_ortega.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Ortiz, A. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos*. <http://www.monografias.com/trabajos901/tics-organizacion-centros-educativos/tics-organizacion-centros-educativos.shtml> . (Revisado el 18/12/2012).

Ostroff, F. (1999). *La organización Horizontal. La Forma que Transformará Radicalmente el Desempeño de las Organizaciones del Siglo XXI*. México: Oxford University Press.

Ostroff, F. (2000). La Organización Horizontal. *Harvard Deusto Business Review*, 94, 89-93.

Ostroff, F. y Smith, D. (1992). The Horizontal Organization. *Mckinsey Quarterly*, 1. Versión española: La organización horizontal. *Harvard Deusto Business Review*, 4, 4-19.

Ottmann, G.; Fernández, M.; Arestegui, M.; Porfiri, A. (2009). Una propuesta institucional integradora para el abordaje de la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (2). Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

OUI (2007). *Declaración de Loja*. Ecuador. http://www.oui-iohe.org/es/images/stories/oui/statuts_espagnols.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

OUI-IOHE (2009a). *Asia – Pacific Association for International Education (APAIE)*. http://campus.oui-iohe.org/eles/?page_id=33 . (Revisado el 18/12/2012).

OUI-IOHE (2009b). *ALCUE. Espacio Común ALCUE de Educación Superior*. http://campus.oui-iohe.org/eles/?page_id=31 . (Revisado el 18/12/2012).

OUI-IOHE (2009c). *EEES. Historia del Espacio Europeo de Educación Superior*. http://campus.oui-iohe.org/eles/?page_id=17

OUI-IOHE (2009d). *ELES. Espacio latinoamericano y Caribeño de Educación Superior*. <http://www.oui-iohe.org/eles/eles/> . (Revisado el 18/12/2012).

OUI-IOHE (2009e). *Gestión del Conocimiento: ¿Qué es Gestión del Conocimiento?* <http://www.oui-iohe.org/ouilive/nuevos-eventos-a-transmitirse-en-vivo-eventos-a-transmitirse-en-vivo/8-seminario-gestion-del-conocimiento-y-web-20-en-las-universidades-.html> . (Revisado el 18/12/2012).

OUI-IOHE (2009g). *PROPUESTA. Propuesta para la Creación del Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior* (UDAL-IESALC-OUI). http://campus.oui-iohe.org/eles/?page_id=5 . (Revisado el 18/12/2012).

Ovalle, M.A.; Perianes, A.; Olmeda, C. (2006). *La Cooperación Internacional de las Universidades Españolas vista con indicadores de producción científica*. http://webs2002.uab.es/fas/congresocooperacion/descargas/Linea_Tematica_3/Mesa_Sectorial_3/3.MariaAntoniaOvallePerandones/3.MariaAntoniaOvallePerandones.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Padilla, A., del Águila, A.R. (2001). *Las formas organizativas en la economía digital*. Madrid: RA-MA Editorial.

Padilla, A.; del Águila, A. (2002): *De la Estructura Simple a la Organización en Red y Virtual*. Madrid: Ra-Ma.

Palamidessi, M. (2006a). Las Escuelas y las Tecnologías, en el torbellino del Nuevo Siglo. En Palamidessi, M. (Comp.). *La Escuela en la Sociedad de Redes. Una Introducción a las Tecnologías de la Informática y la Comunicación en la Educación*, 13-31. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Palamidessi, M. y otros (2006b). Doce reflexiones para una Educación en Red. En Palamidessi, M. (Comp.) *La Escuela en la Sociedad de Redes. Una Introducción a las Tecnologías de la Informática y la Comunicación en la Educación*, 87-102. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Pallán, C. (2003). *Las Posibilidades de la Educación Superior desde la perspectiva de las Redes Universitarias*. <http://www.cutb.edu.co/tic/downloads/Redes%20Universitarias.doc> (Consultado el 12/02/2010).

Palomares, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el Espacio Europeo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Paniagua, E.; Martín, F. (2004). *Sistemas basados en el Conocimiento en las Organizaciones*. Murcia: DM.

Parker, H. C. (2007). Construcción de redes de conocimiento y aprendizaje académico. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, enero-julio, vol. 07, 027. México, 93-119. http://www.anui.es/redes_colaboracion/archivos/publicaciones/1012161224Articulo_Carlos_Parker_Construccion_de_Nets_de_Conocimiento_y_aprendizaje_academico.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Parlamento Europeo y Consejo (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre una mayor Cooperación Europea en la garantía de la calidad de la Enseñanza Superior*. (2006/143/CE). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ.L.2006.064.0060.0062.ES.PDF> . (Revisado el 18/12/2012).

Parlamento Europeo y el Consejo (2008). *Decisión nº 1298/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 por la que se establece el programa de acción Erasmus Mundi 2009-2013 para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ.L.2008.340.0083.0098.ES.PDF> . (Revisado el 18/12/2012).

Parra, C.A. y Chacón, E.; Dávila, J. (Tutores) (2006). *Modelado y Simulación del Control Supervisorio para Sistemas Holónicos de Producción Continua*. http://www.icmc.usp.br/~iarn2006/coevents/wtdia/apresentacoes/WTDIA_TS5/WTDIA_TS5_A4.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Pavez, A.A. (2000). *Modelo de implantación de Gestión del Conocimiento y Tecnologías de Información para la Generación de Ventajas Competitivas*. Universidad Técnica Federico Santa María. Departamento de Informática. Valparaíso. ftp://www.ece.buap.mx/pub/DOCUM_EDUCATIVOS_FCE_F_PORRAS/GESTION_DEL_CONOCIMIENTO/tesis/apavez.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Peiró, J.M. (1984). *Psicología de la Organización*. Madrid: UNED.

Pelechano, E.; García, F.E.; Soriano, I. (2005). Las Organizaciones Virtuales frente a los Sistemas tradicionales de Coordinación de la Actividad Económica. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología. Conocimiento y Creatividad*, 28, 1-12. <http://www.madrimasd.org/revista/revista28/aula/aula1.asp> . (Revisado el 18/12/2012).

Peluffo, M.B. (2005). *La Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje aplicada al desarrollo Universitario*. <http://www.umcc.cu/boletines/educede/boletin18/gc%20y%20aprendizaje.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Penalva, E. (2008). Nouvelles Approches, Nouvelles Techniques. En *Analyses de Réseaux Sociaux. Journée d'études du Réseau Thématique*, 26, de l'Association Française de Sociologie. http://revista-redes.rediris.es/webredes/novedades/appel_comm_RT26_JE_2008.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Peña, T. (2006). Contribución de las unidades de información en las redes organizaciones. *Revista Venezolana de Gerencia*, 11 (36), 531-539.

Peñalver, L.M. (2008). *El Dr. Carlos Tünnermann y su estudio sobre la reforma de Córdoba. En Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba. 1918-2008.* (1ª ed.) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Pereyra, M.A., Luzón, A.; Sevilla, D. (2006). Las Universidades españolas y el Proceso de Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y Perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 113-143. http://www.uned.es/reec/pdfs/12-2006/05_pereyra_luzon_sevilla.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Pérez, A. (2004). *Gestión del Conocimiento en la Universidad. Eje Temático: Gobierno y Poder en la Universidad. La naturaleza de la gestión del conocimiento en la universidad y en la empresa.* http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje1/19.htm . (Revisado el 18/12/2012).

Pérez, D.; Alonso, M. (2005). *Contribución de las tecnologías de la información a la generación de valor en las organizaciones: un modelo de análisis y valoración desde la gestión del conocimiento, la productividad y la excelencia en la gestión.* <http://www.tdx.cat/handle/10803/10587> . (Revisado el 18/12/2012).

Pérez, J. (2000). La Triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12 (2).

Pérez, O. y Pérez, R. (2005). *Universidad, redes y modelos de generación y aplicación del conocimiento.* http://www.laisumedu.org/DESIN_lbarra/autoestudio3/ponencias/ponencia32.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Pérez, S. (2007). *Por un esfuerzo compartido. Cómo reflejan los medios de comunicación la contribución de la universidad al desarrollo de un país.* Madrid: Informe CYD, 121-122.

Pérez, S. (2009, noviembre 2). La Universidad española renquea en investigación. El País. [En línea], http://elpais.com/diario/2009/11/02/educacion/1257116401_850215.html . (Revisado el 18/12/2012).

Pérez, S. (2009, octubre 2). *Madrid y Barcelona copan los Campus de Excelencia.* El País, [En línea], http://elpais.com/diario/2009/10/02/sociedad/1254434406_850215.html . (Revisado el 18/12/2012).

Pétriz, F. (2009). *El modelo de Universidad centrado en los Estudiantes.* Congreso UNIVEST09. Universitat de Girona. <http://univest.udg.edu/esp/conferencies.html>. (Revisado el 18/12/2012).

Pfeffer, J. (1978). The Micropolitics of Organizations. En Meyer, M.W. y ASS. *Enviroments and Organizations*. San Francisco: Jossey Bass Pub, 29-50.

Pinedo, A. (2004). *Ministerio de Educación del Perú.* <http://www.minedu.gob.pe> . (Revisado el 18/12/2012).

Pirela, J. (2006). Un sistema conceptual-explicativo sobre los procesos de mediación en las Organizaciones de Conocimiento de la cibernsiedad. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 29 (1), 103-122.

Pla, J.; León, F. (2004). *Dirección de Empresas Internacionales*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

PNUD (2009). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Informe Anual*. <http://www.pnud.org.gt/data/publicacion/Annual%20Report.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Porta, J. y Llanodosa, M. (coords.) (1998). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.

Prada, E. (2005). Las Redes de Conocimiento y las Organizaciones. *Revista Bibliotecas y tecnologías de la información*, 2 (4).

Prieto, J.M. (2002). *El Compromiso con el Conocimiento, clave para la expansión internacional de Unión Fenosa*. ICE. Empresas Multinacionales Españolas, 799, abril-mayo.

Prieto, J.P. (2009). Convenios de Desempeño. *Boletín de Políticas de Educación Superior – PPES*, 3, Abril. <http://www.cpce.cl/publicaciones/boletin-politicas-publicas-ed-superior/10-boletin3> . (Revisado el 18/12/2012).

Prieto, L. (coord.). *La Enseñanza Universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro/ ICE-UB.

Proyecto Tuning. <http://www.unideusto.org/tuningeu/> . (Revisado el 18/12/2012).

Prusak, L. (2005). La tecnología sólo supone un tercio de todo un proyecto de gestión del conocimiento. *Computerworld*. <https://www.idg.es/computerworld/articulo.asp?id=170259> . (Revisado el 18/12/2012).

Pucci, F. (2004). *Aprendizaje Organizacional y Formación Profesional para la Gestión del Riesgo*. Montevideo. Uruguay: Cinterfor/OIT.

Punset, E. (2008, noviembre 2). *La verdadera Educación para la Ciudadanía es enseñar emociones*. Diario ABC, S.L. Madrid. [En línea], http://www.abc.es/hemeroteca/historico-02-11-2008/abc/Internacional/eduardo-punset-la-verdadera-educacion-para-la-ciudadania-es-ense%C3%B1ar-emociones_91966228281.html . (Revisado el 18/12/2012).

Punset, E. (2008, noviembre 2). *La gente es infeliz porque se niega a cambiar*. El Periódico. [En línea], http://www.eduardpunset.es/wp-content/uploads/2008/09/20081102_ElPeriodico.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Punset, E. (2009, febrero 15). *¿El Talento se puede Inventar? Parecía ser fruto de la razón y el coeficiente intelectual, pero depende de la intuición y el esfuerzo*. XL Semanal, [En línea], <http://www.eduardpunset.es/wp-content/uploads/2008/09/semanal20090215.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Quintanilla, J.; Susaeta, L. (2006). El capital intelectual en las empresas multinacionales: gestión del conocimiento global. *Revista Economistas*, 24 (109), 47-54. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2141208> . (Revisado el 18/12/2012).

Quintero, L.F.; Zapata, G.; Ovalle, D.; Chacón, E. (2008). Comportamiento Autónomo del Holón Recurso basado en la Agenda de Producción. *Revista Avances en Sistemas e Informática*, 5 (2).

Quintero, S. (2009). El Aula y el Escenario Social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (6). <http://www.rieoei.org/jano/3221QuinteroJano.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Rama, C. (2007). *La universidad como organización*. Maestría de Educación – Universidad San Andrés. Buenos Aires. <http://www.slideshare.net/clauidiorama/la-universidad-como-organizacion> . (Revisado el 18/12/2012).

Rama, C. (2009). La Tendencia a la Masificación de la cobertura de la Educación Superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195. <http://www.rieoei.org/rie50a09.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Ramírez (2008, septiembre 29). *¿Cuál es el modelo educativo que debe coexistir en la universidad?* El Nuevo Diario. [En línea], <http://www.elnuevodiario.com.ni/imprimir/28188> . (Revisado el 18/12/2012).

Ramírez, J. (1999). La Organización Inteligente. *Suplemento Monográfico de Gestión del Conocimiento, PcWeek*, 429, 16-17.

Ramos, P.P. (2008). *Modelo Organizativo en Red. El Diseño de las Empresas del Siglo XXI*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Ranguelov, S. (2002). Gestión de la Información y el Conocimiento en las organizaciones. *Biblios*, 12. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=254969> . (Revisado el 18/12/2012).

Red Talloires. <http://talloiresnetwork.tufts.edu> . (Revisado el 18/12/2012).

REDES (2008). Análisis dinámico de las redes personales. *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 15. http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol15/revista_redes_vol15_2008.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

RED-U. <http://www.redu.um.es> . (Revisado el 18/12/2012).

RED-U-USC (2009). *La coordinación mediante equipos docentes en la Educación Superior (ES): fortalezas, recursos y necesidades*. http://www.usc.es/cc_educacion . (Revisado el 18/12/2012).

Revuelta, F. I. y Sánchez, M. C. (2003). Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación.

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm .
(Revisado el 18/12/2012).

Reyes, C.F. (2005). Análisis de la relación entre la ingeniería del conocimiento y la gestión del conocimiento en base al modelo de Nonaka y Takeuchi. *Intangible Capital*. 1, (9).
<http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/viewDownloadInterstitial/36/39>.
(Revisado el 18/12/2012).

Reyes, L.M. (2007). Sistemas de información para la prensa: la gestión de la información y el conocimiento en el contexto de los sistemas integrados de información. *Acimed*, 15 (2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000200004&nrm=iso&tIng=pt . (Revisado el 18/12/2012).

Riesco, M. (2006). *El Negocio es el Conocimiento*. España: Díaz de Santos.

Rincón, H. (2006). La conservación y transferencia del conocimiento: una visión estratégica para la disminución de costos en las organizaciones. *Revista Universo Contábil*, 2 (2) 78-89.
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1170/117016270007.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

RISEU Red de Investigadores sobre Educación Superior.
<http://www.riseu.unam.mx/v1/index.php?scn=SC02> . (Revisado el 18/12/2012).

Rituerto, R.M. (2009, abril 30). *Europa quiere que el 20% de universitarios estudie fuera de su país.* El País, [En línea],
http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Europa/quiere/universitarios/estudie/fuera/pais/elpepisoc/20090430elpepisoc_12/Tes . (Revisado el 18/12/2012).

Rivero, S. (2000). Gestión del conocimiento: una vía hacia la ventaja competitiva. *DYNA*, LXXV (3), 6-15.

Rivero, S. (2004). *La Gestión del Conocimiento y el Factor Humano. Pasos para Equilibrar sus funciones en el logro del Aprendizaje Organizacional.*
<http://www.monografias.com/trabajos34/gestion-conocimiento/gestion-conocimiento.shtml> .
(Revisado el 18/12/2012).

Rivero, S.; González, G. (2003). *Bases Teóricas de la Gestión del Conocimiento en las Organizaciones.* Universidad de Pinar del Río. Cuba.
<http://www.monografias.com/trabajos15/bases-teoricas/bases-teoricas.shtml> . (Revisado el 18/12/2012).

Riveros, L.A.; Cáceres, C.; Medina, R.; Schwartzman, J. (2007). Retos y Dilemas sobre el Financiamiento de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Capítulo 10. En Gazzola, A.L.; Didriksson, A. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.*
www.iesalc.unesco.org.ve . (Revisado el 18/12/2012).

Robbins, S.P. (1990). *Organization Theory. Structure, Desing and Applications*. (3ª ed.) New Jersey: Prentice Hall.

Robbins, S.P. (1993). *Comportamiento Organizacional. Conceptos, Controversias y Aplicaciones*. (6º ed.). México. Prentice Hall.

Robbins, S.P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación, S.A.

Robbins, S.P.; Coulter, M. (2005). *Administración*. (8ª ed.) México: Pearson Educación.

Roberts, P. (2008). *Guía de Gestión de Proyectos. Obtener Beneficios perdurables a través de Cambios Efectivos*. Barcelona: Gestión 2000.

Roca, B. (2006). Entre la competencia y la cooperación: la construcción de redes entre las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo en Andalucía. *Redes-Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 11, diciembre. http://revista-redes.rediris.es/html-vol11/Vol11_8.htm . (Revisado el 18/12/2012).

Rodríguez, A. (2004). La Educación universitaria dentro de la Misión Lasaliana. Universidad La Salle México. *Reflexiones Universitarias*, 65

Rodríguez, A. (2007). *Nuestras universidades lasallistas. Camino de misión y asociación*. Canoas, Brasil. http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/boletin/252_bulletin_es.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Rodríguez, A. y Hernández, M. (2003). La Creación del Valor y de Ventaja Competitiva en la Red de Relaciones de Negocios. *Revista Universidad EAFIT*, 39 (132), 8-22.

Rodríguez, A.; Araujo, A.; Urrutia, J. (2001). La Gestión del Conocimiento Científico-técnico en la Universidad: un caso y un proyecto. *Cuadernos de Gestión*, 1 (1). <http://www.ehu.es/cuadernosdegestion/documentos/111.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Rodríguez, A.; Rangelov, S.; Landeta, J. (2005). Diagnóstico del proceso de I+D y su transferencia en universidades: una aproximación basada en el conocimiento. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología. Ciencia, Tecnología, Universidad. Tribuna de Debate*, 29. <http://www.madrimasd.org/revista/revista29/tribuna/tribuna1.asp> . (Revisado el 18/12/2012).

Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12 (2), 289-305. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm . (Revisado el 18/12/2012).

Rodríguez, D. (2006b). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Revista Educar*, 37, 25-39.

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2010). *Metodología de la investigación*. UOC. http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Rodríguez, D.; Gairín, J. (2006). *La Creación y Gestión del Conocimiento como estrategia de formación continua en las organizaciones. Elaboración, validación y desarrollo de un modelo de*

creación y gestión del conocimiento. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Barcelona: Departamento de Pedagogía aplicada.

Rodríguez, E. (1979). *Perspectivas curriculares en la Educación de Adultos. Un ensayo de enfoques*.

http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/cuadernos_crefal/cuadernos_crefal_7.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Rodríguez, J. (2007). Los conceptos de conocimiento, redes, capital social y confianza en entornos innovadores. *Boletín Intellectus*, 13.

Rodríguez, J. (2004). Retos Universitarios. *Madri+d*, 26. <http://www.madrimasd.org/revista/revista26/editorial/editorial.asp> . (Revisado el 18/12/2012).

Rodríguez, J.M. (2001). Innovación y Estructuras Organizativas. *Revista tribuna de debate*. <http://www.madrimasd.org/revista/revista11/tribuna/tribunas2.asp> . (Revisado el 18/12/2012).

Rodríguez, J.M. (2002). Innovación y Estructuras Organizativas. *Revista Madri+d*, 11, Junio-Julio. <http://www.madrimasd.org/revista/revista11/tribuna/tribunas2.asp> . (Revisado el 18/12/2012).

Rodríguez, J.M.; Morcillo, P.; Casani, F. y Rodríguez, J. (GIDE) (2001). *Propuesta de un Nuevo Modelo de Estructura Organizativa ante el reto de la Nueva Economía: las Estructuras Hipertrébol*. Comunicación presentada al XI Congreso AECA, 26-28.

Rodríguez, O. (2005). La Triangulación como estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*. 31, septiembre 2005. En línea. <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp> . (Revisado el 18/12/2012).

Rodríguez, R. (2000). La reforma de la Educación Superior. Señas del debate internacional a fin de siglo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1). <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-rodgo.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Rodríguez, R. (2003). *La Educación Superior en el Mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores. Las Universidades en América Latina. ¿Reformadas o alteradas?* Buenos Aires: CLACSO.

Rodríguez, R. (2007). *Tendencias internacionales de diversificación y convergencia*. IISUNAM. <http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/RODRIGUEZ1-2.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Rodríguez, R. A.; Pérez, A. (2007). Propuesta metodológica para el análisis del flujo informacional en las organizaciones. *Acimed*. http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol16_4_07/aci031007.html . (Revisado el 18/12/2012).

Rojas, G. (2005). *Modelos Universitarios. Los Rumbos alternativos de la Universidad y la Innovación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rojas, J.M. (2006). *Gestión educativa en la sociedad del conocimiento*. Bogotá: Gestión Magisterio.

Romero, A. (2005). Gobernanza y gestión del conocimiento: las patentes un instrumento de estudio. *Revista Arbor*, 181 (715), 333-350. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2014234> . (Revisado el 18/12/2012).

Romero, C.A. (2006). *Funciones del Asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la Sociedad del Conocimiento: Un Estudio de caso en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*. <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t%2029346.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Romero, C.A. (2007). Gestión del Conocimiento, Asesoramiento y mejora Escolar. “El caso de la Escalera Vacía”. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11, (001).

Romero, M.; Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50/5. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3067Ariza.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Romero, S. (Coord.); Valverde, A.; García, E. (U. de Sevilla); Sánchez, C.; Macías, J. (U. Politécnica de Madrid); García, M. García, N.; Oliveros, L.; Ruíz, C. (U. Complutense de Madrid) (2001-2002). *Proyecto Mentor. La Mentoría en la Universidad*. <http://lorien.die.upm.es/~macias/doc/pubs/aidipe03/PROYECTOMENTOR-Granada-Ponenciadefinitiva.doc> . (Revisado el 18/12/2012).

Rottender, J.J.; Saloner, G. (1991). *Interfirm competition and Collaboration*. En Scott, M.S. (ed.). *The Corporation of the 1990's. Information Technology and Organization Transformation*. Nueva York: Oxford University Press, 189-219.

Rubio, A. (2011). *Universidades Corporativas*. Madrid: Lid editorial empresarial.

Rubiralta, M. (2007). *La construcción de la universidad emprendedora en España: el futuro de la universidad, la universidad del futuro*. Madrid: Informe CYD, 116-120.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como Reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A.

Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Rueda, M. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3). http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num3_e/art1.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Ruiz, C.; Dussel, E. (1997). El Reto de la Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento. *Anuies*. <http://books.google.com/books?id=2hU4VXTB-AwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q=&f=false> . (Revisado el 18/12/2012).

Ruiz, C.; Mas, O.; Tejada, J.; Navío, A. (2008). Funciones y Escenarios de Actuación del Profesor Universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la*

Educación Superior, XXXVII (146), 115-132.
http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/146/pdf/115_funciones.pdf .
 (Revisado el 18/12/2012).

Ruiz, F. (2008). Hacia una Sociedad Latinoamericana del Conocimiento. Una entrevista de Silvana Alonso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (5), Noviembre, 1-6.
<http://www.rieoei.org/entrevistas/2824Gazzola.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Ruiz, J. y Sabater, R. (1999). Análisis de la estructura organizativa y de la influencia que ejerce el tamaño sobre ella. Una aproximación empírica. *Dirección y Organización*, 21, 66-82.

Sáez, E. (2004). *Trabajo colaborativo en red*.
<http://www.comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/viewPDFInterstitial/11507/11865> . (Revisado el 18/12/2012).

Sáez, F.; García, O.; Palao, J. y Rojo, P. (2003). Rediseño de la Empresa (I y II). *Formas Organizativas para la Innovación*, 12.2-12.24.

Sagi, L.; Grande, V. (2004). *Gestión por Competencias. El Reto Compartido del Crecimiento Personal y de la Organización*. Madrid: ESIC Editorial.

Salaburu, P. (2007). *Universidad. Europa versus Estados Unidos*. Madrid: Informe CYD, 97-99.

Salaburu, P. (dir.) (2003). *Sistemas Universitarios en Europa y EEUU*. Academia Europea de Ciencias y Artes.

Salaburu, P. (dir.) (2007). *La Universidad en la Encrucijada. Europa y EEUU*. Academia Europea de Ciencias y Artes.

Salazar, A. (2004). *Estructura organizativas y tipos de organigramas*. Mérida, Venezuela.
<http://www.gestiopolis.com/recursos4/docs/ger/estrorgorg.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Salazar, J. (2005). La Estructura Organizativa en la Empresa Actual. El caso Inditex. *Boletín Económico de Información Comercial Española*, 2850, 7-19.

Salazar, M.A. (2006): El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIREvista*, 1 (3), 1-12. <http://www.cicimar.ipn.mx/boletin/wp-content/uploads/2011/10/liderazgo-transformacional.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Saldaña, O. (2007). *Conferencia sobre Gestión del Conocimiento*.
<http://www.slideshare.net/devilman/gestin-del-conocimiento-68197> . (Revisado el 18/12/2012).

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1).
<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/viewArticle/v1n1-salinas> . (Revisado el 18/12/2012).

Samoilovich, D. (2007). *Escenarios de Gobierno en las Universidades Europeas*. Colección documentos CYD – 8.

Samoilovich, D. (2007). Senderos de Innovación, Repensando el Gobierno de las Universidades Públicas en América Latina. Capítulo 9. En Gazzola, A.L.; Didriksson, A. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. <http://www.uba.ar/download/augm/augm09.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

San Martín, A. (2009). *La Escuela Enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Gedisa, S.A.

Sánchez, A. (2004). *Análisis Crítico de la Estructura organizacional de la OFCC. Nuevos modelos Organizacionales: La organización adhocrática y la organización en red*. Véase <http://www.eumed.net/tesis/2006/asc/index.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Sánchez, A. (2006a). *Análisis crítico de la estructura organizacional en las OFCC. La necesidad de nuevos modelos organizacionales: la organización adhocrática y la organización en red*. <http://www.eumed.net/tesis/2006/asc/2q.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Sánchez, A. (2006b). *Análisis crítico de la estructura organizacional en las OFCC. Gestión económica, gestión financiera y enfoques de administración en las organizaciones de carácter social. Un estudio a la luz de la teoría de la organización (1980-2000)* Tesis doctoral accesible a texto completo. <http://www.eumed.net/tesis/2006/asc> . (Revisado el 18/12/2012).

Sánchez, J. (2007). La calidad del e-Learning en su implementación y desarrollo. Investigación evaluativa y consultoría pedagógica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (1). http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_01/n8_01_sanchez_soto.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Sánchez, M. P., Chaminade, C. y Escobar, C. (1999). En Busca de una Teoría sobre la medición y gestión de los intangibles en la empresa: Una aproximación metodológica. *Ekonomiaz*, 45, 188-213.

Sánchez, M. P., y Elena, S. (2007). *La Gestión estratégica de la Universidad Contemporánea: Reflexiones sobre la Potencialidad de los Modelos de Capital Intelectual*. http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/palomas/la%20gestion%20estrategica%20de%20la%20universidad.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Sánchez, Y. J.; Caldera, J.; Vega, Y. E. (2008). El Control de Gestión en la Educación Virtual Universitaria. *Compendium*, 20, 39-55. http://www.ucla.edu.ve/dac/compendium/revista20/Investigacion_Sanchez_Caldera_Vega.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Sanchis, J.R. (2000). *Creación y consolidación de empresas mediante el crecimiento en red: su aplicación al desarrollo local*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=169934> . (Revisado el 18/12/2012).

Sandoval, R. (2007). Hacia la Construcción de un Modelo Multicultural de Sociedad del Conocimiento. El papel de los indicadores. *Redes*, 13, (026), 183-198. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=90702611>. (Revisado el 18/12/2012).

Sanguino, R. (2003). *La Gestión del Conocimiento. Su importancia como recurso estratégico para la organización*. <http://www.5campus.org/leccion/km> . (Revisado el 18/12/2012).

Santamaría, J. (2005). *Gestión Integrada del Conocimiento y la Innovación. El Enfoque Contexto Céntrico para la Investigación y el Desarrollo Rural*. www.icra-edu.org/objects/practice/AA_conceptual_note_JSantamaria.doc . (Revisado el 18/12/2012).

Santos, M.A. (2005). *La organización es un árbol. Pasado, presente y futuro de la organización escolar en España*. En Trillo, F. (2005). *Las Ciencias de la Educación del ayer y del mañana*, 151-180. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Educación.

Santos, S.C. (2001). *La reforma universitaria en Francia*. El informe Attali.

Santoveña, S.M. (2007). La Tutorización de los Cursos Virtuales de la Diplomatura de Educación Social de la UNED. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8, 2. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_santovena.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Sanyal, B.C.; López, F. (2008). *Visión general de las percepciones regionales sobre el rol de la Educación Superior para el desarrollo humano y social*. En serie GUNI El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Sanz, L.; Cruz, L. (2007). *Carreras investigadoras y movilidad en las universidades y el CSIC*. Madrid: Informe CYD, 123-125.

Saratxaga, K. (2009). No hay que caer en la idea de formar a los jóvenes para el trabajo, sino para ser personas. *Cuadernos de Pedagogía*, 394, 40-43.

Saratxaga, K. (2009). *Un Nuevo Estilo de Relaciones para el Cambio Organizacional Pendiente*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Saz-Carranza, A. (2006). La gestión de redes inter-organizativas desde el sector público: el caso de los servicios sociales de Barcelona. *Territorios*, 15, agosto-diciembre, 53-69. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/357/35711624004.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Schaan, J. L., Kelly, M. y Tanganelli, D. (2012). *Gestión de alianzas estratégicas. Construyendo alianzas que funcionen*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Scheele, J.; Salazar, F. (2009). Rankings de Universidades. *Boletín de Políticas nº 6. PPES*. Programa Ámbito de Ciencias Sociales (SOC-01). Universidad Diego Portales. Chile. 1-8. <http://www.cpce.cl/es.boletin-de-politicas-publicas-en-red-superior/99-boletin-ppes-no-6> . (Revisado el 18/12/2012).

Schwartzman, S. (2006). *¿Existe una Universidad Latinoamericana?* <http://www.schwartzman.org.br/simon/2006%20univlat.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

SCImago Institutions Rankings (SIR) (2009). *World Report*.
http://www.scimagoir.com/pdf/sir_2009_world_report.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Seaton, C.E.; Bresó, S. (2001). *El desarrollo de un sistema de gestión del conocimiento para los institutos tecnológicos*. Scielo, 22 (3).
http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-10152001000300004&lng=pt&nrm=iso . (Revisado el 18/12/2012).

Sebastián, J. (2000). Las Redes de Cooperación como modelo organizativo y funcional para la I+D. *Revista Redes. Universidad Nacional de Quilmes*. Argentina, 7, 15, 97-111.

Sebastián, J. (2006). *La Cooperación Universitaria para el fomento de la cultura científica*.
<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric08a04.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina. El Arte y la Práctica de la Organización abierta al Aprendizaje*. Barcelona: Granica.

Seoane, A.M.; García, F.J. (2007). Los orígenes del tutor. Fundamentos Filosóficos y Epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos de E-Learning. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8, (2).
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_seoane_garcia.pdf.
 (Revisado el 18/12/2012).

Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/3.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1662Aquiles.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Serradell, E.; Juan, A.A. (2003). *La gestión del conocimiento en la nueva economía*. FUOC.
<http://www.uoc.edu/dt/20133/index.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Serrano, E. (2002). Indicadores de e-Learning. *Revista Fuentes Estadísticas*, 67, Julio-Agosto .

Shin, Y. (2004). *A Person-Environment Fit Model for Virtual Organizations*. *Journal of Management*, 30, 725-743.

Silvio, J. (2001). *Universidades Virtuales Móviles y Aprendizaje Permanente*. Caracas. Venezuela: IESALC-UNESCO.

Silvio, J. (2004). *Tendencias de la Educación Superior Virtual en América Latina y El Caribe*. Caracas. Venezuela: IESALC-UNESCO.

Smart, J.K. (2003). *Delegar Realmente. Cómo conseguir que la Gente Trabaje para ti... y que lo haga Bien*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Snow, C.C.; Miles, R.E.; Coleman, H.J. Jr. (1992). Managing 21st Century Networks Organizations. *Organizational Dynamics*, 5-21.

Soto, J.; Benito, A. (2007). *Universidad y empresa: nuevas necesidades de colaboración para el progreso*. Madrid: Informe CYD, 109-110.

Sousa, B. (2008). *El Rol de la Universidad en la construcción de una globalización alternativa*. En serie GUNI El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Stasiejko, H., Tristany, S., Pelayo, L. y Krauth, K. (2009). La Triangulación de datos como criterio de validación interno en una Investigación exploratoria. <http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/metod/039.pdf>. (Revisado el 18/12/2012).

Stein, G. (2008). *El Arte de Gobernar según Peter Drucker. Ideas para Dirigir en Tiempos Turbulentos*. Barcelona: Gestión 2000.

Sternberger, L. (2005). *Partnering for Success*, *International Educator*: NAFSA. 14 (4), Julio-agosto. Association of International Educators.

Strategor (1995). *Estrategia, Estructura, Decisión, Identidad, Política General de la Empresa*. Barcelona: Biblio Empresa.

Suarez, B. (2005). El espacio europeo de Educación Superior: una visión desde un observatorio de privilegio. *Revista Fuentes (Edición digital)*, 1-7. <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/bsuarez.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Sveibg, K-E, (2010). Methods for Measuring Intangible Assets. <http://www.sveiby.com/articles/IntangibleMethods.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Tandon, R. (2008). *La vinculación de la Educación Superior con la sociedad civil y su rol para el desarrollo humano y social*. En serie GUNI El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Tapscott, D. y Williams, A.D. (2007). *Wikinomics. La nueva economía de las multitudes inteligentes*. (1ª ed.) Barcelona: Paidós Empresa.

Tapscott, D. y Williams, A.D. (2011). *Macrowikinomics. Nuevas fórmulas para impulsar la economía mundial*. Barcelona: Paidós Empresa.

Taylor, P. (2008). *Introducción*. En serie GUNI sobre el compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Taylor, S.J.; Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J.C. (2008). *En el Sistema Educativo debemos generalizar la capacidad de innovar*, 3, 5-8. <http://www.revistasamedida.com/virtualeduca03/VNumero3.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

- Ten, A. (2008). Iniciativas de Educación Superior en Virtual Educa. *Virtual Educa-Revista*, 2, 34-36. <http://www.revistasamedida.com/virtualeduca02/VEnumero2.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).
- Tiana, A. (2009). Perspectivas y repercusiones del Proceso de Bolonia en Iberoamérica. *La Cuestión universitaria*, 5, 10-16. http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-2.pdf. (Revisado el 18/12/2012).
- Torres, C.A. (2007). Globalización y Educación Superior en las Américas. *La Revista Theomai/Theomai Journal*, 15. http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero15/ArtTorres_15.pdf . (Revisado el 18/12/2012).
- Torres, S.A.; Reyes, J.J. (2006). *Modelo de Educación Virtual para Universidades Públicas*. http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio_imprimir.php?id=296&llengua=es . (Revisado el 18/12/2012).
- Trujillo, R. (2007). El Proceso de Convergencia Europea en Educación Superior: una oportunidad para la Comunidad Iberoamericana. *Revista CINVESTAV*, 60-76. http://www.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Sec_Difusion/RevistaCinvestav/enero-marzo2007/proceso.pdf . (Revisado el 18/12/2012).
- Tünnermann, C. (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Unesco Forum Occasional Paper Series, 4/5. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).
- Tünnermann, C. (2005). *La Autonomía Universitaria frente al Mundo Globalizado*. Santo Domingo. República Dominicana: UDUAL.
- Tünnermann, C. (2006). La Autonomía frente al Mundo Globalizado. *Universidades*, LVI (31), 17-40. México: UDUAL.
- Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la Educación Superior. Lección inaugural*. Guatemala. <http://www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/papel/Lectura%20y%20Pertinencia%20y%20calidad%20de%20la%20educacion%20superior.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).
- Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba. 1918-2008*. (1ª ed.) Buenos Aires: CLACSO.
- Tünnermann, C. (2009). *La Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. El Nuevo Diario. Nicaragua. <http://www.elnuevodiario.com.ni/imprimir/43673> . (Revisado el 18/12/2012).
- Ubieto, J.R. (2009). *El Trabajo en Red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa, S.A.

UEALC (1999). *Cooperación Europa, América Latina y el Caribe. Espacio común de Enseñanza Superior*. http://www.cuib.org/documento_referencia_uealc.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

UEALC (2000). *Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior*. París. <http://educacion.gob.es/educacion/universidades/politica-internacional/espacio-comun-educacion-superior.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Ugarte, L. (2004). *¿Sinfonía o Jazz? Koldo Saratxaga y el Modelo de Irizar. Un modelo basado en las personas*. Barcelona: Granica.

ULPGC; Rubio, F.; Quintanilla, M.A.; Wherton, C. (1996). *La universidad del siglo XXI y su impacto social*. Servicio de Publicaciones de la UPGC.

UNESCO (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. París.

UNESCO (1998). *Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. París. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm . (Revisado el 18/12/2012).

UNESCO (2004). *La educación superior en una sociedad mundializada*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247s.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

UNESCO 2005. *Informe mundial de la UNESCO. Hacia las Sociedades del Conocimiento*. París.

UNESCO (2009a). *Conferencia regional celebrada en la India emite una declaración sobre la Educación Superior*. Nueva Delhi. http://www.unesco.org/es/higher-education/dynamic-content-single-view/news/declaration_on_higher_education_follows_indian_sub_regional_conference/browse/2/back/11995/ . (Revisado el 18/12/2012).

UNESCO (2009b). *World Conference on Higher Education. The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development*. París.

UNESCO-ARCHE (La Conferencia Regional Árabe sobre la Educación Superior), (2009c). *Conferencia preparatoria para el II CMES*. El Cairo. http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=59145&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html . (Revisado el 18/12/2012).

UNESCO-ASIA PACÍFICO SUB (2008). *Conferencia de informe sobre la Educación Superior en la región Asia-Pacífico*. Macao, SAR, PR China. <http://www.unescobkk.org/education/apeid/resources/past-events/higherdistance-ed-workshops/macao08/> . (Revisado el 18/12/2012).

UNESCO-BID (1997): *Higher Education in Latin America and the Caribbean. Strategy Paper*. Washington, D.C. IABD.

UNESCO-CEPAL (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL.

UNESCO-CEPES (2009). *Foro Unesco sobre Educación Superior en la Región Europea: Acceso, Valores, Calidad y Competitividad*. Bucarest.

UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education) (ed.) (2004). *Ranking and league tables of universities and higher education institutions. methodologies and approaches*. <http://www.cepes.ro/publications/pdf/Ranking.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

UNESCO-CRESA (Conferencia Regional sobre la Educación Superior en África), (2008). *La nueva Dinámica de Enseñanza Superior e Investigación. Estrategias para el Cambio y el Desarrollo*. Dakar, Senegal. <http://www.unesco.org/new/en/dakar/> . (Revisado el 18/12/2012).

UNESCO-IESALC (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe – CRES 2008*. Cartagena de Indias. Colombia. <http://www.sisbi.uba.ar/novedades/DeclaracionCRES2008.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

UNESCO-IESALC (2009). *ENLACES. Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior*. http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=334&Itemid=292&lang=es . (Revisado el 18/12/2012).

UNESCO-IESALC. *Estatutos de IESALC*. http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=428&lang=es . (Revisado el 18/12/2012).

UNIVERSIA (2009). *La UCLM acoge la Asamblea General de Rectores del Grupo 9 de Universidades*. http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=101266 . (Revisado el 18/12/2012).

UNIVEST08 (2008). *Conclusiones del Congrés Internacional*. Universitat de Girona. <http://univest.udg.edu/univest08/esp/conclusions.html> . (Revisado el 18/12/2012).

UNIVEST09 (2009). *¿Qué hacer para que los estudiantes se impliquen en la universidad?* Universitat de Girona. http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=100187 . (Revisado el 18/12/2012).

Uribe, A. (2005). *La alfabetización informacional, un prerrequisito y campo de acción para la e-inclusión y la gestión del conocimiento en red en las universidades*. EIB-CICINF. http://eprints.rclis.org/10142/1/La_alfabetizacion_informacional-Alejandro_Uribe_Tirado_U.deA.htm . (Revisado el 18/12/2012).

Uribe, A.; Ramírez, G.J.; Arroyave, M.M.; Pineda, M.; Valderrama, A.M.; Preciado, J.F. (2008). *Acceso, conocimiento y uso de Internet en la Universidad. Modelo de diagnóstico y caracterización. Caso Universidad de Antioquía*. Vicerrectoría de Investigación Fondo CODI.

Centro de Investigaciones en Ciencia de la Información –CICINF-. Escuela Interamericana de Bibliotecología Universidad de Antioquia.

Urra, P. (2004). *Reflexiones sobre la autonomía e interoperatividad de los sistemas de información en la era de las redes*. Foro internacional sobre tecnologías de información. Infomed. Cuba.

Val de, I. (1997). *Organizar. Acción y efecto*. Madrid: ESIC.

Valderrama, B. (2009). *Desarrollo de competencias de Mentoring y Coaching*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Valdés, M.A.; Menéndez, L.M.; Valdés, V.G. (2006). Los Mapas Conceptuales. Un recurso para el aprendizaje apoyado en Tecnologías. *Revista Pixel-Bit*, 28. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n28/n28art/art2809.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Valdivielso, R.; Sánchez, M. (2009). *Programa de Acción Tutorial en el Ámbito Universitario*. INDIVISA Boletín de Estudios e Investigación. Monografía XI. Madrid: La Salle Centro Universitario.

Valerio, G. (2002). Herramientas Tecnológicas para Administración del Conocimiento. *Transferencia*, 15 (57), 19-21. http://www.knowledgesystems.org/Produccion_intelectual/articulos/herramientas_km.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Valero, L.F.; Solé, J. (2008). *La Reforma Bolonia de EEES y su afectación por la crisis de las “subprimes”*. Tarragona: URV.

Vallejo, R. y De Franco, M. (2009). La Triangulación como procedimiento de análisis para Investigaciones Educativas. *REDHECS (Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social)*, 7 (4), 117-133.

Valverde, A.; Ruíz, C.; García, E.; Romero, S. (2003-2004). Innovación en la Orientación Universitaria: La Mentoría como Respuesta. *Contextos Educativos*, 6-7, 87-112.

Valverde, J.; Garrido, M.C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 153-167. <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=195> . (Revisado el 18/12/2012).

Vargas, R. (2008). *XXII Congreso Nacional de Posgrado Mérida, Yucatan. Internacionalización y vinculación del posgrado*. Comepo. Uay. <http://www.uady.mx/pdfs/ConvocatoriaXXIICNP.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Vásquez, M. (2007). Tutor Virtual. Desarrollo de Competencias en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2).

http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_vasques.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Vázquez, A. (2001). Desarrollo Endógeno y Globalización. En Vázquez Barquero, A., Madoery, O. (Comp.). Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local. *REDES – Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 14 (3).

Vega, M. (2004). *Redes: Interacción organizacional Inteligente*. Maracaibo, Venezuela: EDILUZ.

Vega, M. (2006). *Comunidades de conocimiento: sustrato de las redes para el desarrollo local*. XI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Ciudad de Guatemala.

Velasco, E.; Olaskoaga, J. (2005). Modelos de Organización Flexible. Estudio del sector de la Máquina-Herramienta. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 187-208.

Velásquez, M.M.; Mejía, A.M.; Henao, D.L. (2007). Gestión del conocimiento en los grupos de investigación de excelencia de la Universidad de Antioquia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 30 (2), 137-163. <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v30n2/v30n2a07.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Ventura, J. (2008). *Análisis Estratégico de la Empresa*. Madrid: Paraninfo.

Verger (2008a). *La Universidad Mutante: del servicio público a la comercialización capitalista*. http://www.odg.cat/documents/novetats/b57_Universidad_Mutante_TV_cast.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Verger, A. (2008). El Rol de Ideas e Intereses en el Proceso de Transnacionalización de la Educación Superior. *Revista de Educación Superior*, XXXVII (145), 41-56. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/145/pdf/41_EIRol.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Vessuri, H. (2008). Competición y colaboración en un contexto de multiplicación de “centros de atracción” y “desiertos yermos”. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (148), 123-139. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/148/pdf/123_competicion.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Vessuri, H. (2008). *El rol de la investigación en la Educación Superior. Implicaciones y desafíos para contribuir activamente al desarrollo humano y social*. En serie GUNI El compromiso social de las Universidades, 3. La Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior. Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Madrid-Barcelona-México: Mundi-Prensa.

Vessuri, H.; Cruces, J.M.; Janine, R.; Ramírez, J.L. (2008). El Futuro nos alcanza: Mutaciones privisibles de la Ciencia y la Tecnología. Capítulo 2. En Lúcia, A. y Didriksson, A.: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO. Caracas. http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408&lang=es . (Revisado el 18/12/2012).

Viale, R.; Chiglione, B. (1998). *El modelo de triple hélice: una herramienta para el estudio de los sistemas socioeconómicos regionales europeos*. The IPTS Report, 29, Noviembre. <http://vlex.com/vid/triple-helice-socioeconomicos-regionales-117510> . (Revisado el 18/12/2012).

Vicent-Lancrin, S. (2006). *La internacionalización de la Educación Superior: hacia una política explícita. Análisis de políticas educativas. Enfoque sobre la educación superior, edición 2005-2006*. OECD.

Viladot, G.; Zabalza, M.A.; Gairín, J.; Domínguez, G. (2005). *Universidad y Formación Profesional: los retos de la formación superior*. <http://www.formacion2020.es/> . (Revisado el 18/12/2012).

Vilaseca, J.; Torrent, J.; Díaz, Á. (2002). La economía del conocimiento: paradigma tecnológico y cambio estructural. Un análisis empírico e internacional para la economía española. *Working Paper Series* WP02/003. UOC. <http://www.uoc.edu/in3/dt/20007/index.html> . (Revisado el 18/12/2012).

Vilches, A.; Gil, D.; Toscano, J.C.; Macías, O. (2007). *La sostenibilidad como revolución cultural*. [en línea]. OEI. <http://www.oei.es/decada/accion000.htm> . (Revisado el 18/12/2012).

Villa, A.; Escotet, M.A.; Goñi, J.J. (2007). *Modelos de Innovación de la Educación Superior*. Bilbao: Mensajero, S.A.U.

Villa, A.; Poblete, M. (directores) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

Villardón, L. (2012). Hacia una Universidad competente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (2), 1-2. <http://www.rieoei.org/jano/4433Villardon.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Villasante, T.R.; Martín, P. (2006). Redes y conjuntos de acción: para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *REDES – Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 11, 2. Diciembre, 1-22. http://revista-redes.rediris.es/html-vol11/Vol11_2.htm. (Revisado el 18/12/2012).

Villegas, G.C. (2008). *Organizaciones en red. Factores críticos de diseño*. Nº 225, mayo-agosto. <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39522502> . (Revisado el 18/12/2012).

Vivat Academia (2000). Resumen del Informe “Universidad 2000”. *Revista del Grupo de Reflexión de la Universidad de Alcalá. (GRUA)*, 16, Junio. <http://www2.uah.es/vivatacademia/anteriores/dieciseis/resumenb.htm>. (Revisado el 18/12/2012).

Weinert, A.B. (1985). *Manual de Psicología de la Organización*. Barcelona: Herder.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge University Press.

Whitworth, L.; kimsey-House, K.; Kimsey-House, H.; Sandahl, P. (2009). *Coaching. Co-Activo*. Madrid: LID Editorial Empresarial, S.L.

Willis, E. (2002). *Diseño y puesta en marcha del proceso emprendedor en Red*. <http://www.unlp.edu.ar/dvt/incuba/archivos/DisYPuestaEnMarchaDelProcesoEmprendedorEnRed.pdf> . (Revisado el 18/12/2012).

Woolsey, K. et al. (2007). *Informe Horizon*. Stanford. California: The New Media Consortium. http://www.uoc.edu/portal/resources/CA/documents/innovacio/horizon_report_2007_es.pdf . (Revisado el 18/12/2012).

Yukl, G. (2008). *Liderazgo en las Organizaciones*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Zaballa, R.; Zhou, C. (2009): *Filling the Gaps: The Role of Science Parks in Developing Venture Capital Systems*. Madrid. La Salle Innovation Park.

Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

Zabalza, M.A. (2004). La organización en redes de la universidad en el espacio europeo de educación superior. En Lorenzo, M. (coord.) (2004). *La Organización y Dirección de Redes Educativas*, 119-129. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Zabalza, M.A. (2009). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Zapata, G. (2006). Las Formas Organizativas. El Dilema entre la Teoría Burocrática y la Teoría Orgánica. *Compendium*, 9 (16), 67-82.

Zapata, L.E. (2001). *La Gestión del Conocimiento en Pequeñas Empresas de Tecnología de la Información. Una Investigación Exploratoria*. Document de treball, 2001/8. http://ddd.uab.cat/pub/estudis/2001/hdl_2072_168/UABDT01-8.pdf. (Revisado el 18/12/2012).

Zapiola, M.; Llamblas, F.J. (2006). *Perfil de las Instituciones Católicas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Mayo. Caracas.

Zárraga, C.; Saá, P. (2005). Comunidades de práctica: equipos de trabajo para la gestión del conocimiento. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 14 (2), 145-158.

Anexos

ANEXO 1:
Universidades de la AIUL.

Región	Universidades		Contestan	
			SÍ	NO
1. REPA: Región de Europa y África	1	LA SALLE CAMPUS Madrid-España www.lasallecampus.es	X	
	2	ECOLE CATHOLIQUE D'ARTS ET MÉTIERS (ECAM) Lyon-Francia www.ecam.fr		X
	3	INSTITUTE POLYTECHNIQUE LA SALLE BEAUVAIS Beauvais-Francia www.lasalle-beauvais.fr	X	
	4	LA SALLE CAMPUS BARCELONA Barcelona- España http://www.salleurl.edu/		X
2. RAIP Región Asia y Pacífico	1	DE LA SALLE-COLLEGE OF SAINT BENILDE Manila-Filipinas www.dls-cbs.edu.ph	X	
	2	DE LA SALLE LIPA Lipa-Filipinas www.dlsi.edu.ph		X
	3	DE LA SALLE UNIVERSITY Manila-Filipinas www.dlsu.edu.ph	X	
	4	DE LA SALLE-ARANETA UNIVERSITY Malabon-Filipinas www.araneta.dlsu.edu.ph		X
	5	DLSU-HEALTH SCIENCES CAMPUS Cavite-Filipinas www.dlshsi.edu.ph	X	
	6	UNIVERSITY OF ST. LA SALLE Bacolod City-Filipinas www.usls.edu.ph	X	
3. RENA Región de América del Norte, Belén	1	BETHLEHEM UNIVERSITY Bethlehem-Palestina http://www.bethlehem.edu/		X
	2	CHRISTIAN BROTHERS UNIVERSITY Memphis-USA www.cbu.edu/cbu		X
	3	LA SALLE UNIVERSITY Philadelphia-USA www.lasalle.edu		X
	4	LEWIS UNIVERSITY Romeoville, IL-USA www.lewisu.edu		X
	5	MANHATTAN COLLAGE New York-USA www.manhattan.edu		X
	6	SAINT MARY'S COLLEGE OF CALIFORNIA California-USA www.stmarys-ca.edu	X	
	7	SAINT MARY'S UNIVERSITY OF MINNESOTA Minnesota-USA www.smumn.edu	X	
4. RASU Región América del Sur	1	UNIVERSIDAD LA SALLE-BOLIVIA Bolivia-La Paz www.uls.edu.bo	X	
	2	UNILASALLE LUCAS DO RIO VERDE-MT Lucas Do Rio Verde-Brasil www.unilasalle.edu.br/lucas	X	
	3	CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE-UNILASALLE Canoas-Brasil www.unilasalle.edu.br	X	
	4	UNILASALLE MANAUS-AM Manaus-Brasil www.lasalle.edu.br/unilasalle-am	X	

5. RMAC Región de México y América Central	5	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LASALLISTA Caldas, Antioquía-Colombia www.lasallista.edu.co	X	
	6	UNIVERSIDAD DE LA SALLE-BOGOTÁ Bogotá- Colombia http://unilasalle.lasalle.edu.co	X	
	1	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES LA SALLE León-México http://celas.mx/	X	
	2	NORMAL SUPERIOR BENAVENTE Puebla-México www.benavente.edu.mx	X	
	3	UNIVERSIDAD DE LA SALLE BAJÍO A.C. Bajío. León. Guanajuato-México http://bajio.delasalle.edu.mx	X	
	4	UNIVERSIDAD DE LA SALLE CHIHUAHUA A.C. Chihuahua-México www.ulsachihuahua.edu.mx	X	
	5	UNIVERSIDAD DE LA SALLE-SAN JOSÉ San José-Costa Rica www.ulasalle.ac.cr/newulasalle	X	
	6	UNIVERSIDAD LA SALLE-CANCÚN Quintana Roo, Cancún-México www.lasallecancun.edu.mx	X	
	7	UNIVERSIDAD LA SALLE-CD. VICTORIA Tamaulipas, Cd. Victoria-México www.ulsavictoria.edu.mx	X	
	8	UNIVERSIDAD LA SALLE-CUERNAVACA, AC Morelos, Cuernavaca-México www.cvca.ulsamx	X	
	9	UNIVERSIDAD LA SALLE-LAGUNA Durango, Laguna-México www.ulsalaguna.edu.mx	X	
	10	UNIVERSIDAD LA SALLE-MÉXICO Distrito Federal-Cd De México-México www.ulsamx.edu.mx	X	
	11	UNIVERSIDAD LA SALLE-MORELIA Michoacán, Morelia-México www.lasallemorelia.edu.mx	X	
	12	UNIVERSIDAD LA SALLE-NOROESTE Sonora Cd. Obregón-México www.ulsamx-noroeste.edu.mx	X	
	13	UNIVERSIDAD LA SALLE-PACHUCA Pachuca, Hidalgo-México www.lasalle.edu.mx/inicio	X	
	14	CAMPUS SALAMANCA Salamanca-México www.delasalle.edu.mx	X	

ANEXO 2:
Documentos oficiales y públicos,
accesibles, de las diferentes universidades de la AIUL.

ANEXO 2A:**Documentos analizados de cada universidad.**

Región	Universidades		MISIÓN			ORGANIZACIÓN		TENDENCIAS Y MEJORAS	
			V/M	I	PEU.	Estat.	ORG.	PE/PD	MP
1. REPA: Región de Europa y África	1	CENTRO UNIVERSITARIO LA SALLE Madrid-España www.lasallecampus.es	X	X	X	X			X
	2	ECOLE CATHOLIQUE D'ARTS ET MÉTIERS (ECAM) Lyon- Francia www.ecam.fr	X	X					
	3	INSTITUTE POLYTECHNIQUE LA SALLE BEAUVAIS Beauvais-Francia www.lasalle-beauvais.fr	X	X		X	X		X
	4	LA SALLE CAMPUS BARCELONA Barcelona- España http://www.salleurl.edu/	X						
2. RAIP Región Asia y Pacífico	1	DE LA SALLE-COLLEGE OF SAINT BENILDE Manila-Filipinas www.dls-cbs.edu.ph	X	X				X	
	2	DE LA SALLE LIPA Lipa-Filipinas www.dls.edu.ph	X						
	3	DE LA SALLE UNIVERSITY Manila-Filipinas www.dlsu.edu.ph	X	X	X		X	X	
	4	DE LA SALLE-ARANETA UNIVERSITY Malabon-Filipinas www.dlsau.edu.ph	X	X			X		
	5	DLSU-HEALTH SCIENCES CAMPUS Cavite-Filipinas www.dlshi.edu.ph	X	X			X		
	6	UNIVERSITY OF ST. LA SALLE Bacolod City-Filipinas www.usls.edu.ph	X	X					
3. RENA Región de América del Norte, Belén	1	BETHLEHEM UNIVERSITY Bethlehem-Palestina http://www.bethlehem.edu/	X	X					
	2	CHRISTIAN BROTHERS UNIVERSITY Memphis-USA www.cbu.edu/cbu	X	X					
	3	LA SALLE UNIVERSITY Philadelphia-USA www.lasalle.edu	X	X	X	X		X	
	4	LEWIS UNIVERSITY Romeoville, IL-USA www.lewisu.edu	X	X		X	X	X	
	5	MANHATTAN COLLAGE New York-USA www.manhattan.edu	X	X		X	X	X	X
	6	SAINT MARY'S COLLEGE OF CALIFORNIA California-USA www.stmarys-ca.edu	X	X		X			
	7	SAINT MARY'S UNIVERSITY ON MINNESOTA Minnesota-USA www.smumn.edu	X	X				X	
4. RASU	1	UNIVERSIDAD LA SALLE-BOLIVIA Bolivia-La Paz www.uls.edu.bo	X	X					
	2	UNILASALLE LUCAS DO RIO VERDE-MT Lucas Do Rio Verde-Brasil www.unilasalle.edu.br/lucas	X	X				X	

Región América del Sur	3	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNILASALLE Canoas-Brasil www.unilasalle.edu.br	X	X			X	X	
	4	UNILASALLE MANAUS-AM Manaus-Brasil www.lasalle.edu.br/unilasalle-am	X	X					
	5	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LASALLISTA Caldas, Antioquía-Colombia www.lasallista.edu.co	X	X	X	X	X	X	
	6	UNIVERSIDAD DE LA SALLE-BOGOTÁ Bogotá- Colombia http://unilasalle.lasalle.edu.co	X	X	X	X	X	X	
5. RMAC Región de México y América Central	1	CENTRO DE ESTUDIOS SUPER. LA SALLE León-México http://celas.mx/	X	X					
	2	NORMAL SUPERIOR BENAVENTE Puebla-México www.benavente.edu.mx	X	X		X		X	
	3	UNIVERSIDAD DE LA SALLE BAJÍO A.C. Bajío. León. Guanajuato-México http://bajio.delasalle.edu.mx	X	X	X	X	X	X	X
	4	UNIVERSIDAD LA SALLE CHIHUAHUA A.C. Chihuahua-México www.ulsachihuahua.edu.mx	X	X	X	X	X		X
	5	UNIVERSIDAD DE LA SALLE-SAN JOSÉ San José-Costa Rica www.ulasalle.ac.cr/newulasalle	X	X	X	X	X		
	6	UNIVERSIDAD LA SALLE-CANCÚN Quintana Roo, Cancún-México www.lasallecancun.edu.mx	X	X					
	7	UNIVERSIDAD LA SALLE-CD. VICTORIA Tamaulipas, Cd. Victoria-México www.ulsavictoria.edu.mx	X	X	X	X	X		X
	8	UNIVERSIDAD LA SALLE-CUERNAVACA, AC Morelos, Cuernavaca-México www.cvca.ulsa.mx	X	X	X		X	X	
	9	UNIVERSIDAD LA SALLE-LAGUNA Durango, Laguna-México www.ulsalaguna.edu.mx	X	X					
	10	UNIVERSIDAD LA SALLE-MÉXICO Distrito Federal-Cd De México-México www.ulsa.edu.mx	X	X	X				
	11	UNIVERSIDAD LA SALLE-MORELIA Michoacán, Morelia-México www.lasallemorelia.edu.mx	X	X					
	12	UNIVERSIDAD LA SALLE-NOROESTE Sonora Cd. Obregón-México www.ulsa-noroeste.edu.mx	X	X					
	13	UNIVERSIDAD LA SALLE-PACHUCA Pachuca, Hidalgo-México www.lasalle.edu.mx/inicio	X	X					
	14	CAMPUS SALAMANCA Salamanca-México www.delasalle.edu.mx	X	X					
			37	36	11	12	13	13	6
TOTALES			128 documentos						

Abreviaturas:**V/M:** Visión y Misión**I:** Ideario, Señas de Identidad**PEU:** Proyecto Educativo Universitario**Estat.:** Estatutos de la Universidad**ORG:** Organigrama de la Universidad**PE/PD:** Plan Estratégico/ Plan de Desarrollo Institucional/ Plan Maestro**MP:** Modelo Pedagógico

ANEXO 2B:

Síntesis de los datos obtenidos en los documentos escritos.

1.- Introducción:

Para profundizar y completar la investigación llevada a cabo, se analizaron los documentos escritos que se han producido en el seno de cada una de las universidades. Sin duda, tal como señalan diferentes expertos, dichos documentos suponen una mirada a la organización de las universidades, a cómo las conciben y proyectan. Ellos nos aportan una información valiosa, que complementa los datos obtenidos a través del cuestionario, cuantitativo y cualitativo, y nos ha permitido hacer una nueva triangulación que ha dado mayor validez y fiabilidad a la investigación.

Al poner por escrito sus objetivos y metas, sus organigramas y acciones de desarrollo y mejora de la universidad junto con sus estrategias, y al hacerlo público y explicar, en ocasiones, cómo han elaborado dichos documentos, así como el alcance y la pretensión de los mismos, las universidades dejan entrever su comprensión y grado de compromiso de cómo conciben la universidad y sus estructuras organizativas, además de la importancia, valor y grado de operativización que otorgan a la vinculación y colaboración con otras universidades e instituciones, con qué frecuencia, intensidad y continuidad lo hacen.

2.- Punto de partida:

Las Universidades La Salle, a través de la AIUL (Asociación Internacional de Universidades La Salle)⁷⁴⁵, vienen impulsando la colaboración entre ellas y con otras, desde hace años.

En el 2006, publican el libro titulado: “Oportunidades actuales y visiones futuras: reflexiones sobre la educación superior lasallista”, escrito por doce autores miembros de la AIUL y profundos conocedores y especialistas en los orígenes, el presente y el futuro de las universidades La Salle en el mundo.⁷⁴⁶ Todas las referencias que aparecen en este apartado, son de los autores del libro y versan sobre la AIUL.

El presidente entonces de la AIUL, Craig (2006: VII), en la introducción, señalaba: “Juntas promueven la excelencia en la educación superior católica, al mismo tiempo que brindan oportunidades innovadoras de colaboración, investigación, intercambio y desarrollo”. Por su parte, Landeros, analiza las ventajas y dificultades de la colaboración entre las universidades y apunta que los acuerdos más exitosos se fundamentan en la confianza, la comunicación y el compromiso y cómo estos rasgos deben impregnar a todos los miembros de la comunidad universitaria y no sólo a sus directivos.

⁷⁴⁵ Ver su página web en: <http://www.lasalle-ialu.org/>

⁷⁴⁶ Entre sus autores figura, Juan Antonio Ojeda, que escribió el capítulo titulado: “Transformación e innovación en las universidades La Salle”, ver en Craig, 2006, op. cit, págs. 73-83

A lo largo de sus páginas se observa la realidad que se está viviendo en las universidades en general y se apuntan algunas claves de mejora en el ser y quehacer de las universidades La Salle, en particular. Algunas de estas claves son:

- La universidad ha de ser innovadora (Craig, 2006: 39).
- Las estructuras de la universidad se han de flexibilizar (Craig, 2006: 45).
- Fortalecer e incrementar el compromiso social de la universidad (Cervantes, p. 26; Craig, p. 37; Ojeda, pp. 81-82; Gómez, p. 138).
- Contar con todos, involucrar a todas las personas en el proyecto y misión de la universidad, no sólo al PDI y al PAS, hemos de contar además con los estudiantes y egresados, con sus familias y amigos (Craig, 2006: 36).
- El futuro de la educación superior lasaliana cuenta con la creación de redes, la colaboración institucional y la conexión vital a través de toda la familia internacional lasaliana (Landeros, 2006: 15).
- El panorama de colaboración entre las instituciones de educación superior La Salle, se caracteriza por una gran variedad de actividades. Veamos algunos ejemplos, Landeros (2006: 10-11): movilidad de estudiantes y profesores; promoción de programas de postgrados conjuntos; un MBA internacional, compartido entre USA, México, Europa y Filipinas; Red Internacional de Investigación Lasallista (RIILSA); las escuelas de ingeniería que combinan esfuerzos e integran infraestructuras, recursos y servicios; la promoción de redes de conocimiento entre los miembros de la AIUL y que impulsábamos desde el Centro Universitario La Salle de Madrid y que dirigía Ojeda.
- Evitar la fragmentación e impulsar la interdisciplinariedad, la multilateralidad y la multiculturalidad (Hengemüle, 2006:56; Cervantes, 2006: 17).
- Las universidades de la AIUL, cuentan con mejores herramientas y con mejores aptitudes para adaptarse a los cambios, que las universidades públicas. Choquet (2006: 122-123) señala tres principales razones: *“Su forma de organización y el sistema de toma de decisiones; su autonomía financiera que le permite tener un margen de acción en términos de inversión; su capacidad de inducir alianzas”*.
- Y ya en el 2003, Álvaro Rodríguez, Superior General de la Institución La Salle, respecto a la AIUL, decía: *“Nos falta crear lazos concretos y las conexiones prácticas que nos permitan funcionar como una red única, motivada por la misma visión y pasión”*.

3.- Documentos analizados.

Para realizar esta investigación y en función de sus ejes analíticos y objetivos se revisaron los diversos documentos de las universidades La Salle del mundo.

De las treinta y siete universidades destinatarias del cuestionario, se recopilamos documentos escritos y publicados, de todas ellas, al menos cuatro por cada región de la AIUL, que se subdivide en cinco regiones:

1. Región de Europa y África
2. Región de Asia y Pacífico
3. Región de América del Norte y Belén
4. Región de América del Sur
5. Región de México y América Central

Y de cada una de estas universidades, se han revisado los documentos que tienen publicados en la web o en papel y que, por lo tanto, que son públicos, conocidos y accesibles a todos los miembros de la comunidad universitaria. Muchos de ellos han sido artífices de los mismos y no meros destinatarios.

Los documentos buscados y analizados giran en torno a estos **tres aspectos**:

a) Misión de la universidad:

- Visión y Misión de la universidad
- Ideario o Señas de Identidad de la universidad
- Proyecto Educativo de la universidad

b) Organización de la universidad:

- Estatutos de la universidad
- Organigrama

c) Tendencias y Mejoras de la universidad:

- Planes de Desarrollo Institucional
- Planes estratégicos
- Modelos pedagógicos
- Planes Maestros

Las universidades no siguen la misma nomenclatura al denominar sus documentos más institucionales y comunes, que afectan y prescriben para toda la universidad y que han de tenerse en cuenta en todas las facultades, centros, departamentos, equipos de investigación, comisiones, asociaciones, etc.

Sólo una minoría de las universidades no tienen publicados de forma explícita, pública y accesible esos documentos.

En lo que sí coinciden prácticamente todas, es en que tienen publicados casi todos los documentos del primer bloque, que centran y definen la misión de la universidad. El 100% describe su visión y misión y el 100% también tiene publicado el ideario completo de los centros de La Salle o una síntesis del mismo adaptado y poniendo énfasis en lo más relevante, para la universidad y su contexto. De los otros dos bloques, más de un tercio de las

universidades analizadas tienen algo de esos documentos. También más de un tercio de ellas tienen todos los documentos buscados y analizados, de los tres apartados: misión, visión, ideario, proyecto educativo, estatutos, organigrama, plan de desarrollo institucional o plan estratégico.

Un aspecto más que debe ser destacado es la fecha de los documentos, especialmente los que se refieren a los apartados b y c. No interesa realizar un análisis histórico sino analizar la realidad presente y futura de las universidades. Estos documentos datan de 2009 en adelante y los planes de desarrollo o estratégicos apuntan al 2015, 2016, 2018 y 2020.

Así, de forma resumida, los **criterios seguidos en la selección** de los documentos objeto de análisis, son cinco.

1. Estatus del documento:

Institucional y público. Son documentos que afectan y valen para toda la universidad y públicos, no restringidos ni de uso interno o confidencial.

2. Naturaleza del documento:

Planteamientos institucionales, normativos, estructurales (Señas de identidad; misión y visión, estatutos, reglamentos, manuales de procedimiento, planes estratégicos, etc.

3. Medio de publicación del documento:

Virtual e impreso.

4. Temporalidad:

Últimas publicaciones y actualizaciones. A partir del año 2009 y con la mirada puesta en el futuro a corto y medio plazo, con vistas al 2012 o al 2020.

5. Emisor del documento:

La universidad, no una facultad, departamento o equipo. Son documentos institucionales. Generalmente aparecen firmados por el rector, en representación de todos.

En total, el número de documentos consultados y analizados, suman **128 documentos**.

4. Resultados obtenidos:

A continuación se recoge, de forma sintetizada, lo que dicen dichos documentos, respecto a cómo conciben y proyectan las universidades de la AIUL su organización y cómo se estructuran. Las afirmaciones se presentan tal como los documentos las expresan y en ellos se redactan, señalándose la frecuencia con que aparecen en las diferentes universidades.

1. CONTEXTO

¿Las universidades son conscientes del cambio que han de afrontar? Dificultades y orientación ¿Cómo lo afrontan? Especialmente desde el punto de vista organizativo y estructural.

- La universidad ha de **reinventarse** constantemente (3).

- Debe responder a los nuevos desafíos y requerimientos de la sociedad del conocimiento (3).
- La universidad se encuentra en proceso de transición (6).
- Una universidad que crece y se complejiza (8).
- Nos encontramos con colaboradores dispuestos a lanzarse en la tarea de refundación (5).
- Otros agentes viven anclados en el pasado, aferrados a la tradición y a viejas rutinas y costumbres.
- Hoy la universidad tiene nuevos retos: nuevas responsabilidades, proactividad, emprendedurismo, fortalecer áreas... (12).
- Apostar por una universidad diferente, actual, significativa, comprometida con la realidad local y global (8).
- Reconstruir la educación, un proceso que liga la universidad con la vida y la sociedad, ante la que debe responder (9).
- Los cambios se deben abordar de forma progresiva y coherente, con espíritu proactivo (9).
- El cambio es una constante en las organizaciones que desean crecer en el nuevo milenio (7).
- Compromiso con la excelencia y ser universidades referentes en su entorno (8).
- Movilidad e internacionalización. Programas de pasantía, diversos, en universidades extranjeras (10).
- Universidad privada, comprometida, inspirada en los valores evangélicos (10).
- Formar parte de múltiples asociaciones, participan en (24):
 - Asociaciones universitarias privadas.
 - Asociaciones universitarias públicas.
 - Asociaciones universitarias católicas.
 - Asociaciones universitarias árabes (Belén).
 - Asociaciones universitarias independientes, interculturales e interreligiosas.
 - Asociaciones universitarias propias (AIUL, ILMES, etc.).
- Fuerte compromiso con la sociedad local (16).
- Ejemplo: La universidad La Salle de Belén acoge a alumnos católicos, musulmanes y judíos. Tiene el reto de ser un “oasis de paz en una tierra agitada”, un “faro de esperanza”, ...
- Catalizadora del cambio (4).

- Preocupada por el medio ambiente, la sostenibilidad, el compromiso y la responsabilidad social (6).
- Favorecer el asociacionismo de los estudiantes y su participación activa en la vida de la universidad: representatividad; presencia en las estructuras; diálogo y escucha; espacios de encuentro e interacción; creación de clubes (ver, por ejemplo, la Universidad La Salle de Philadelphia); asociacionismo; relación con múltiples asociaciones de estudiantes (ver Universidad La Salle, Manila, presente y participe en más de 60 organizaciones estudiantiles); impulso de actividades deportivas, culturales, técnicas, festivas, humanitarias, ... (12).
- Muchas universidades cuentan con un Vicerrectorado de Bienestar y Desarrollo Comunitario o de Promoción y Desarrollo Humano (en el caso de Bogotá, por ejemplo, dicho vicerrectorado agrupa a: Bienestar Universitario, Asesoría Psicológica, Servicio Médico, Proyección y responsabilidad social, pastoral universitarias y trabajo social) (15).
- Visión holística de la universidad (3).
- Diálogo fraterno. Establecer relaciones horizontales en la comunidad universitaria (5).
- La universidad no puede estar ajena a los cambios, en una sociedad del conocimiento que requiere la innovación y el desarrollo tecnológico (3).
- Hay que mejorar la gestión administrativa, las infraestructuras, las finanzas y apostar por la calidad (7).
- La universidad ha de formar profesionales y producir mejoras en las estructuras sociales y económicas de la sociedad (14).
- El X Encuentro Internacional de Rectores y Directivos de Universidad o Centros Universitarios de La Salle en el Mundo, organizado por la AIUL, se celebró en enero de 2012 en Manila, Filipinas, y versó sobre “Las universidades La Salle en la sociedad del conocimiento: retos y oportunidades”.

1. TIPO DE ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA

¿En qué cifran su visión y misión?

2.1. Ejes de la misión universitaria

- Varias universidades plantean la integración entre enseñanza, investigación y servicio (5).
- La universidad ha de responder a un norte centrado en cuatro objetivos: la docencia, la formación integral, la investigación y la proyección a la comunidad (12).

A) DOCENCIA:

- Calidad, excelencia de la enseñanza (18).
- Preocupación por el aprendizaje y la metodología (29).

- Formación integral de la persona (100%), transformación personal y compromiso social.
- Ciudadanos competentes, innovadores y con valores y también comprometidos, íntegros, éticos, solidarios (20).
- Compromiso social, construir una sociedad justa (18).
- Convertirse en agentes de cambio, con capacidad de transformar el medio (12).
- Equipos docentes comprometidos (7).
- Revisión y rediseño de programas desde los valores y el compromiso social (9).
- Readecuación curricular (2).
- Recogen:
 - Transversalización de valores (6).
 - Trabajo interdisciplinar (20).
 - Transdisciplinariedad (18).
- Programas: abiertos, flexibles, revisables (15).
- Contenidos actuales, significativos, útiles, pertinentes y de carácter transformador (14).
- Un modelo educativo, pedagógico, centrado en el alumno (22).
- Así, por ejemplo, lo representa la universidad La Salle-Cuernavaca, en su Plan de Desarrollo Institucional (2010-2016).



- Programas de desarrollo, investigación, asistencia y readiestramiento (5).
- Docencia con pertinencia (8).
- Establecer itinerarios personalizados, que permitan a todos obtener éxito (5).
- Conocimientos científicos, enfoque pragmático y fuerte espíritu de equipo (4).
- Atender el crecimiento personal, intelectual y espiritual (14).

- La universidad se percibe como una comunidad de aprendizaje total, a través de múltiples formas de aprendizaje: trabajo personal y en pequeños grupos, aprendizaje experiencial y práctico, pasantías, participación activa, etc. (16).
- Formar líderes (5).
- Ofrecer programas innovadores y pertinentes (8).
- Formación de los docentes (8).
- Muchas universidades La Salle han desarrollado y publicado un “Modelo Pedagógico de educación en la universidad”, para sus programas de grado, postgrado y la formación e-learning, online o semipresencial (6).
- Vienen impulsando y desarrollando igualmente, estrategias de tutoría, orientación y acompañamiento integral de los estudiantes (8).
- El modelo pedagógico de la universidad fundamenta el Modelo Metodológico, el Modelo de Desarrollo de Competencias, el Modelo de Orientación y Tutoría y el Modelo de Prácticas y Trabajo de Fin de Estudios.
- Características del estilo educativo:
 - Sentido de comunidad (18).
 - Relaciones de cercanía y afecto a los alumnos (20).
 - Compromiso de servicio a la sociedad (29).
- Principales rasgos característicos de la pedagogía lasaliana (90%).
 - El alumno como centro de la educación.
 - La formación integral, humana y trascendente de la persona.
 - Formación en valores.
 - Búsqueda de la calidad y la excelencia.
 - Formación continua.
 - Cultura participativa y colaborativa.
 - Revisión y actualización continua.
 - Apertura a lo universal.
- La universidad tiene como finalidad básica, la búsqueda libre de verdad, para enseñar a sus estudiantes los conocimientos básicos, los conocimientos y valores que necesita para una vida digna (7).
- La universidad forma a sus estudiantes para que ejerzan un liderazgo en sus comunidades (7).
- Trabajo colegiado y colaboración multidisciplinaria (8).
- Currículos flexibles que posibilitan e impulsan la movilidad de los estudiantes y profesores (ver, por ejemplo, Bogotá, Beauvais, etc.) (15).

B) INVESTIGACIÓN

- Investigación e innovación con impacto social (12).
- Para mejorar la investigación: mayor claridad entre las funciones docentes e investigadoras, replantear su gestión, mejorar sus condiciones, dar soporte normativo (Bogotá) (10).
- Ser una universidad líder en investigación (8).
- Impulsar la investigación en la universidad (7).
- Una investigación orientada a la mejora y al desarrollo social (5).
- Ser referentes en investigación (4).
- Desarrollar la investigación (6).
- Motivar y adentrarse en una cultura de investigación interdisciplinar (6).
- Potenciar la investigación y la innovación (5).
- Fortalecimiento de la investigación: consolidación de la gestión de la investigación (4).
- Investigación y Desarrollo: un modelo lasallista de transformación social (6).

C) SERVICIO

- Clara opción por los empobrecidos, mediante la democratización del conocimiento, de la sabiduría y de la tecnología (8).
- Comprometidos con la vida (9).
- Desarrollo local y global (12).
- Con sensibilidad y responsabilidad social (15).
- Transformar la realidad del país y la región (20).
- Docencia de calidad, exigencia académica y compromiso con los más necesitados, se implican mutuamente (10).
- Perseverancia y coraje ante la adversidad y la injusticia (3).
- Compromiso en crear e impulsar una cultura de paz (7).
- La universidad pretende ayudar a nuestra gente, especialmente a los pobres, a vivir una vida digna al máximo de sus capacidades (7).
- Construir una sociedad justa, pacífica, estable y progresiva (2).
- Vinculación y proyección social: compromiso social e interacción con el entorno y para el servicio comunitario (14).

- Un signo distintivo de las universidades La Salle es su conciencia de las consecuencias de la injusticia económica y social y su compromiso con los pobres (8).
- Crear un ambiente internacional e intercultural en la universidad, que promueva la apertura a los demás (7).

D) INNOVACIÓN

- Espíritu emprendedor (13).
- Programas innovadores (19).
- Innovación constante (15).
- Escucha a los estudiantes y a las expectativas de las empresas (7).
- Colaboración y fortalecimiento de la relación universidad, empresa, Estado (11).
- Aplicar la innovación en los servicios, procesos o productos que benefician a la comunidad universitaria o a la sociedad en general (9).
- Alta valoración de la innovación, creatividad y del espíritu emprendedor (10).

E) VALORES QUE SE PRETENDEN IMPULSAR EN LA UNIVERSIDAD:

- Profesionalismo (17).
- Compromiso social (20).
- Sentido de pertenencia al país (15).
- Búsqueda de equidad (12).
- Diálogo (18).
- Desarrollo humano integral (29).
- Respeto recíproco entre todas las personas de la comunidad universitaria (12).
- Diálogo interreligioso e intercultural (9).
- Convicción por la paz mundial y la justicia social (8).
- Liderazgo (7).
- Reconoce y acoge la diversidad y responde a ella (7).
- Apoyo mutuo (9).
- Solidaridad (16).
- Política activa para la integración de alumnos con discapacidad, con personas, recursos y acciones específicas para cada uno (7).

- Fe. Interioridad. Trascendencia (9).
- Espíritu crítico (12).
- Comportamiento ético, moral, cívico y social (8).
- Fraternidad (15).
- Servicio (18).

Modelo organizativo. Formas organizativas. Rasgos. Tendencias.

- Dinamizar procesos de asociación de la universidad y sus equipos (15).
- Impulsar una organización más centrada en las personas (9).
- Propiciar el diálogo interdisciplinar y transdisciplinar (18).
- Al servicio de la docencia y el currículo (12).
- Fragmentada (15).
- Urge superar la fragmentación, la autosuficiencia, el aislamiento de los departamentos, facultades o escuelas... (12).
- Se perciben como comunidad (22).
- Impulsar y estructurar el diálogo y la participación de toda la comunidad universitaria (Directivos, PDI, PAS y estudiantes y egresados) (22).
- Una universidad cuya organización se vuelve más compleja y hay que diseñar las nuevas interrelaciones (7).
- Algunos procesos cotidianos de la universidad deben reinventarse y responder mejor a las demandas y necesidades actuales (5).
- Impulsar un trabajo interdisciplinar, transdisciplinar... superar las fronteras de las áreas, de los departamentos, de las facultades o escuelas, de los equipos de investigación (14).
- Vinculación (22).
- Mantener, preservar e impulsar la autonomía universitaria (14).
- Impulsar el asociacionismo de los estudiantes, clubes en el campus, ... (12).
- Incrementar la participación de los estudiantes en su propia educación, tanto dentro como fuera del aula... (7).
- Facilitar y propiciar el que los alumnos continúen asociados con su universidad, de forma permanente y contribuyan a su desarrollo y mejora continua... (8).
- Búsqueda constante por diversificar las fuentes de financiación de la universidad, básico para su autonomía, libertad y proyecto educativo y de servicio a la sociedad (14).
- Modalidades de financiación (ejemplo: Universidad La Salle de Belén. Palestina).

- Donaciones; filantropía local, internacional, regalos (63%).
- Pagar becas a estudiantes, vía donaciones (18%).
- Ingreso matrículas por pago de estudiantes (12%).
- Aportación de la administración pública (7%).
- Impulsar la colaboración con otras universidades e instituciones (8).
- Diálogo, facilitador y alumbrador de relaciones horizontales en el seno de la universidad (12).
- Cultivar el sentido de pertenencia (23).
- Participación activa en la construcción cotidiana del quehacer institucional (8).
- Favorecer el trabajo en equipo (14).
- Colaboración universidad, empresa, Estado. Triple Hélice. (7).
- Cuentan con “Planes de Desarrollo Institucional”, con “Planes estratégicos”, “Proyectos Educativos Universitarios”, “Plan Maestro”, ... todos ellos en torno a 2011-2016; 2012-2017; 2011-2015; 2007-2012; 2009-2012; 2018; 2015-2020 (11).
- La universidad ha de obrar con responsabilidad y coherencia (7).

Estructura organizativa. Funcionamiento. Dinamismo.

- Hay que fortalecer la estructura organizacional de la universidad acorde con el desarrollo y las necesidades institucionales, basadas en el modelo de competencias (6).
- Vertical y estratificada (20).
- Urge cambiar la organización de la universidad, mejorar el clima organizativo (6).
- Clima de colegialidad (16).
- Gestionar mejor los procesos (12).
- Establecer nuevas relaciones e interacciones (7).
- Crear espacios de diálogo, encuentro y participación de todos los miembros de la comunidad universitaria (9).
- La sostenibilidad institucional conlleva la renovación de las estructuras (7).
- Preservar y mejorar una estructura independiente para la gobernanza (5).
- La gestión universitaria la ciframos en un proceso de escucha y apoyo (9).
- Dirección compartida (6).
- Definir una estructura organizacional ágil y eficiente (16).
- Desarrollar un modelo administrativo basado en la gestión de proyectos y de procesos (12).

- Planear y contar con la participación activa de los diferentes estamentos de la universidad (14).
- Contar con una estructura de personal actualizada, definir un Manual de Competencias que permita la óptima gestión del desempeño (6).
- Generar una universidad que aprende (3).
- Se requiere una estructura administrativa y una organización que facilite y garantice la propuesta educativa (6).
- Formar en la convivencia fraternal, QUE sean participativos y trabajen “juntos y por asociación” (lema lasaliano) y rechacen el autoritarismo, el elitismo y el individualismo (12).
- Trabajo cooperativo y colegiado.
- Promover un cambio organizacional (6).
 - Diagnóstico organizacional.
 - Revisión y redefinición de la estructura organizativa.
 - Cultivar el sentido de pertenencia.
- Continuar la organización óptima de la universidad para cumplir eficazmente con sus fines, misión e ideario (4).
- Desarrollar un sistema de Evaluación del Desempeño (3).
- Diseñar un plan de profesionalización para el PAS (3).
- Potenciar la cultura de la gestión colegiada y multidisciplinaria (8).
- La Universidad del Bajío está organizada por un “Modelo de Escuelas semidepartamentalizadas”. La célula básica es la vida universitaria en la Facultad o Escuela Profesional, en ella se ejercen las funciones de docencia, investigación y difusión. Su estructura organizativa es matricial.
- Para Bogotá, las unidades son: Facultades, Departamentos académicos, Institutos y otros (clínicas, laboratorios, etc.). Su estructura es más de tipo divisional.
- Mayor autonomía de las Facultades, para: (Bogotá).
 - Toma de decisiones.
 - Organizar la educación continua.
 - Generación de recursos.
- Al definir la estructura organizacional se logra un funcionamiento eficiente y eficaz y se da respuesta a todos los procesos a desarrollar en la universidad (5).
- Establecer y desarrollar la política institucional de comunicación interna y externa (ULSA, DF, Mx). Y al mejorar la calidad de los procesos administrativos en su Plan de Desarrollo Institucional 2018, se quiere operativizar un sistema de mejora y automatización de procesos, establecer acciones innovadoras en la gestión financiera

y un plan para el desarrollo integral del colaborador, del PAS desarrollándolo profesional y personalmente.

- Gerenciamiento eficaz y eficiente (8).
- Flexibilidades (4).
- Valorar las relaciones interpersonales (7) (Ver, por ejemplo, Canoas, Brasil).
- Mejorar y potenciar la articulación de la universidad (Bogotá).
- Debe primar la asociación, la colegialidad y la colaboración (Ver Lewis, USA).

Cultura organizacional

- Competentes y excelentes (14).
- Emprendedores (17).
- Responsabilidad social (21).
- Compromiso ético (20).
- Vinculación (18).
- Mejora continua (14).
- Implementar un sistema de capacitación y formación (11).
- Que se fundamente en los valores lasallistas y así contribuir a la formación de personas íntegras e idóneas (18).

1. REDES EN LAS QUE PARTICIPA

Disposición/valoración a la colaboración, el establecimiento de alianzas, el asociarse:

- Vinculados -en red- con otros centros nacionales e internacionales (8).
- Impulsar la vinculación de la universidad, con su entorno, con las empresas, con la administración, con otras universidades... (6).
- Asociarse. Establecer alianzas estratégicas. Participar en redes (12)
- Incrementar la pertenencia a otras organizaciones. Colaborar con otras instituciones educativas o asociaciones (14).
- Se anima y estructura la participación en redes académicas y científicas (7). Por ejemplo, la universidad de La Salle de Caldas, Medellín, Colombia, asigna incluso recursos económicos (15.000.000 pesos colombianos, unos 6.500 €).

Redes en las que participa la universidad (no las facultades, centros, equipos, otros colectivos).

- Asociación Internacional de Universidades La Salle (AIUL).
- Consorcio Interinstitucional (I- IC) Manila – Filipinas.
- Sociedad Lingüística de las Filipinas (LSP).
- Asociación Internacional de Universidades (AIU/IAU).

- Federación Internacional de las Universidades Católicas (FIUC).
- Asociación del Sureste y Oriente Asiático Católico de Colegios y Universidades (ASEACCU).
- Red de Universidades de ASEAN (AUN).
- Asociación Filipina para la Educación Tecnológica.
- Internationale Nederlanden Groep. Ejecutivos financieros de Filipinas (ING-FINEX).
- Asociación Escuelas de Negocio de Filipinas.
- Asociación de Universidades Árabes.
- Philippine Accrediting Association of Schools, Colleges and Universities (PAASCU).
- Institut Cathotique de Paris (PKI).
- Consorcio Global de la Educación Superior en Agricultura (GCHERA).
- ICA (más de 60 instituciones de E.S. de agricultura europea).
- Conferencia de Grandes Escuelas (GCE).
- Redes científicas en el área de la agricultura (Ver Universidad de La Salle de Beauvais).
- Instituciones Lasalianas Mexicanas de Educación Superior (ILMES).
- Asociación Mexicana de Instituciones de Educación Superior de Inspiración Cristiana (AMIESIC).
- Federación de Instituciones Mexicanas Privadas de Educación Superior (FIMPES).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Rasgos de su implicación y del funcionamiento de estas redes. Objetivos. Dinámicas.

- Gestionar alianzas interinstitucionales para la formulación y ejecución de proyectos que den respuesta a las necesidades formativas y del entorno.
- La Universidad La Salle Medellín (Colombia) establece como meta para el curso 2014-2015, en su Plan de Desarrollo Institucional (2011-2015): “La participación activa de todos los docentes investigadores en redes nacionales e internacionales para el fortalecimiento de las relaciones con otros investigadores”.

1. GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO ORGANIZACIONAL:

- Generar conocimiento para construir una sociedad justa (Centroamérica). Necesidad de generar conocimiento que transforme las estructuras de la sociedad, mediante la investigación y búsqueda de nuevos caminos, nuevas interpretaciones y soluciones de futuro (8).
- Vitalidad de las facultades. Estructurar y difundir el conocimiento. Publicaciones, Congresos, Cursos, Postgrados, etc. (7).
- Se definen como centros de promoción, intercambio y uso del conocimiento (5).
- Contribuir al desarrollo del talento (4).

- Generar y difundir nuevos conocimientos para el desarrollo humano y la transformación social (6).
- Búsqueda de nuevos conocimientos. Programas multidisciplinarios (5).
- Nutre su docencia desde la generación del conocimiento (4).
- Uno de los ejes del Plan de Desarrollo Institucional (2011-2015) de la Universidad La Salle de Medellín es: generación, difusión y aplicación del conocimiento.
- Democratización del conocimiento. Implica inclusión y participación (5).
- La generación del conocimiento con vertiente de compromiso social, dirigido a la solución de los problemas de las comunidades (3).
- La Universidad La Salle de Medellín, Colombia, cuenta con un Manual de Propiedad Intelectual y la creación de un Comité de Ética y de Propiedad Intelectual.
- Crear las condiciones para la protección de la propiedad intelectual (3).
- Difundir la producción académica e investigativa en el ámbito nacional e internacional (6).
- Los cambios acelerados en los sistemas de información, producción y gestión del conocimiento, requieren contar con un talento humano con capacidad de aprender y desaprender, abierto al conocimiento y capaz de gestionar los cambios y los retos que hoy nos exige el mundo (2).
- Se requieren estructuras de gestión del talento humano y apoyo administrativo (3).
- Al menos en tres universidades se señala que la planificación estratégica busca incorporar los importantes aprendizajes institucionales conseguidos en períodos pasados y continuar con la tradición participativa en la construcción del futuro (ver, por ejemplo, Universidad La Salle de Bajío, México).
- Respecto a la Gestión del conocimiento, en la del Bajío, se dice: “Fomentar la gestión del conocimiento generado a través de la operación de la universidad que permita utilizarlo, compartirlo, desarrollarlo, administrarlo y difundirlo a través de la práctica docente, la investigación y los programas de educación continua”.
- La Universidad La Salle Bajío persigue ser un referente regional en la gestión del conocimiento.
- Impulsar la producción editorial.
- Facilitar el camino hacia una comunidad que aprende porque investiga (Universidad La Salle de Bogotá).

ANEXO 3:

Entrevista semiestructurada

ANEXO 3A:

Guión de la entrevista semiestructurada.

Entrevistado	Cargo
Universidad	Fecha

- 1.- ¿Cuáles son los principales **problemas/amenazas** de tu universidad a corto y medio plazo y sus principales **debilidades**?
- 2.- ¿Cuáles son las principales **fortalezas y oportunidades** de tu universidad?
- 3.- ¿Cuál de ellos te parece **más nuclear o estratégico** abordar? (De las amenazas, debilidades, fortalezas y oportunidades).
- 4.- ¿Tu universidad **colabora con otras universidades**? ¿En qué? ¿Con qué grado de implicación? (comparte información, movilidad de alumnos/ profesores, diseño y/o implementación de programas...)
- 5.- ¿Qué dificultades encuentras o prevés en la colaboración?
 - 5.1.- ¿Y qué **ventajas**?
- 6.- ¿Y **colabora con las empresas** y/o otras entidades? ¿En qué? ¿De qué forma? ¿Con qué finalidad?
- 7.- ¿Tu universidad está **comprometida en el desarrollo local o regional**? ¿En qué? ¿De qué forma?
- 8.- De forma breve:
 - 8.1. Tu universidad es proactiva o emprendedora ya que...
 - 8.2. ¿Está fragmentada o coordinada y conjuntada? ¿Por qué?
 - 8.3. ¿Es igual que las demás universidades o resulta atractiva y competitiva? ¿Por qué?
- 9.- ¿Para mejorar y afrontar las nuevas demandas, piensas que se tienen que dar algunos cambios? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿De quién son competencia?
- 10.- ¿Qué **cambios organizativos** se deben propiciar para mejorar y afrontar con éxito las nuevas demandas?
- 11.- ¿Qué **dificultades encuentras en la actual estructura organizativa** de las universidades? Como que limitan su capacidad de respuesta y de desarrollo. Y ¿qué **ventajas**?
- 12.- Participa tu universidad en alguna **red**:
 - En cuál/es.
 - Qué objetivos tiene/n.

- Qué temas tratan:
- A cuántos afecta o cuántos participan en ella (Universidades que participan y número de miembros).
- Cómo funciona.
- Qué ámbito tienen (local, estatal, regional, internacional).
- Qué requerimientos demandan (requerimientos materiales, técnicos, económicos o personales).
- Qué aporta a tu universidad, qué repercusión tiene en ella el trabajo realizado en la red.
- Qué grado de estabilidad y continuidad tienen.
- Qué herramientas de participación se emplean (presenciales, virtuales, sincrónicas, diacrónicas).
- Se participa a título individual o en representación.
- Qué dificultades encuentran al participar en ellas.
- Qué logros destacarías.
- Cómo valoras la participación de tu universidad en dichas redes.
- Qué información me puedes aportar de dichas redes.

ANEXO 3B:

Jueces que validaron el guión de la entrevista semiestructurada.

1	Gustavo Ramírez Ex-Rector de la Universidad La Salle Noroeste-Sonora-México. Ex-Director Regional de la AIUL (Asociación Internacional de Universidades La Salle).
2	Javier Marrero Acosta Ex-Vicerrector de la ULL. Ex-Decano de la Facultad de Educación de la ULL. Catedrático. La Laguna. Tenerife.
3	Guillermo Domínguez Fernández Decano de la Facultad de Ciencias Sociales-UPO-Sevilla. Experto en Dirección y Organización educativa. Impulsor de redes universitarias.
4	Joaquín Gairín Sallán Ex-Decano de la Facultad de Educación de la UAB. Catedrático y Jefe del Departamento de Pedagogía Aplicada UAB-Barcelona. Investigador principal de un grupo de I+D+i sobre la Gestión del Conocimiento en Red. Autor de diversas publicaciones sobre organización y gestión de Centros, redes, cambio organizacional, etc.
5	Manuel Lorenzo Delgado Catedrático de la Universidad de Granada (UGR). Granada. Investigador y experto en Organización y gestión educativa. Autor de numerosas publicaciones sobre organización educativa y liderazgo educativo.

ANEXO 3C:

Relación del número de entrevistados por universidad.

▪ UNIVERSIDAD DELA SALLE, BAJÍO, MÉXICO.	9
▪ UNIVERSIDAD LA SALLE MÉXICO-DF.	5
▪ UNIVERSIDAD LA SALLE SALAMANCA, MÉXICO.	5
▪ UNIVERSIDAD LA SALLE MORELIA, MÉXICO.	3
▪ UNIVERSIDAD LA SALLE BOGOTÁ, COLOMBIA.	5
▪ PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PERÚ, LIMA.	5
TOTAL:	32

ANEXO 3D:
Entrevistas semiestructuradas: Síntesis de los
datos obtenidos.

Categorías/ Dimensiones.	PROBLEMAS / AMENAZAS / DEBILIDADES.	FORTALEZAS / OPORTUNIDADES.
Misión de la Universidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Se difuminan y pierden los valores y la misión de la universidad. - Dificultad de visualizar y alcanzar las metas de la universidad. - Se hacen muchas cosas y se reflexiona poco. - Falta concienciación. - Falta compromiso social: apostar por los más pobres; por construir una sociedad en paz, fuera del conflicto 	<ul style="list-style-type: none"> - La solidez de la Institución. Su prestigio. - Buena imagen. La ponen la primera. Es la primera de la región. - La marca "La Salle" está muy bien posicionada. - Ha ido creciendo el nombre de universidad La Salle. Alta imagen social - Es una Universidad referencial. - Alto prestigio – Solidez Institucional. - Avalado por su historia y posicionamiento social. - Su compromiso social. - Trabaja por las clases sociales más necesitadas.
Competencia Atracción Calidad Acreditación.	<ul style="list-style-type: none"> - Universidad vieja, anquilosada, desfasada - Falta atractivo. Promoción de la universidad poco agresiva. - Exceso de conformismo y rutina. - Creer que se están haciendo las cosas bien. - La ubicación geográfica de la Universidad. - Fuerte competencia universitaria: - Enfrentamiento, barreras. - Gran crecimiento de las universidades en los últimos años. - Perspectiva de abrir 16 universidades en los 6 próximos años en México. - Se copian de nuestro quehacer universitario. - La propia Universidad Delasalle, Bajío, México, ha crecido mucho (15.000 alumnos, 1.000 maestros, 26 Titulaciones, 26 maestrías). - El tamaño de la universidad dificulta el control, la calidad académica, formativa, investigación... - Competencia desleal, engañosa. Universidad con muy baja calidad. - Se abren nuevas universidades, sin criterios ni casi requisitos. Incluso dentro de la misma universidad que cuenta con varios campus, se da. - Competencia involuntaria entre los campus, requiere: - Plantilla sólida y estable de maestros, bien formados, con alto nivel académico. Con dedicación a tiempo completo. - Infraestructura adecuada, buenos espacios. - Equipamiento, uso y proyección de las TIC. - Compromiso Institucional. - Al estar acreditada se vuelve elitista y se dificulta el acceso a los pobres. 	<ul style="list-style-type: none"> - La apuesta por la calidad y la acreditación. - Universidad acreditada por CONFED (Consejo Nacional para la Educación de la Educación Superior en Derecho). - Gran capacidad de cambio y mejora. - Procesos de calidad. - Excelencia académica. - Seguir creciendo y posicionándonos en el Estado y la nación. - La universidad goza de prestigio. - La universidad está muy valorada y reconocida en la región.
Colaboración dentro de la Universidad y con otras Universidades.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajan de forma aislada, fragmentada. - Cada Escuela/ Facultad "va por su lado". - Falta voluntad para trabajar de forma interdisciplinar (La Institución si lo quiere y propicia, las personas no) - Dificultan la colaboración interna: el poder, el egocentrismo, ver todo desde una disciplina aislada. - Excesiva burocratización de la colaboración. - Desorden. - No están acostumbrados a hacer proyectos conjuntos dentro de la propia Universidad. Por ejemplo: Que colabore la Facultad de Diseño, Económica, etc., con la de Turismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenemos una gran oportunidad: colaborar estrechamente con otras Universidades especialmente con las de la AIUL. - La creación de lazos estrechos con otras instituciones educativas es creciente.
Colaboración con el entorno:	<ul style="list-style-type: none"> - No hay buena vinculación con el sector productivo, con el entorno. - Falta más vinculación y colaboración con el exterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abrir nuevos nichos de oportunidades. - Posibilidad de mayor vinculación/colaboración con las empresas.

- Empresas y Sociedad	<ul style="list-style-type: none"> - Desconocen qué perfil requieren. - Desconocen qué estilo profesional. - Dificultad de convenio con la administración local. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la vinculación con el exterior. - Explotación del recurso humano del servicio a la comunidad, a la sociedad. - Es una gran fortaleza sus vínculos y relaciones. - La lucha por la sostenibilidad
Profesorado: - Formación. - Trabajo en equipo. - Trabajo en redes. - Dedicación. - Motivación.	<ul style="list-style-type: none"> - El profesorado: <ul style="list-style-type: none"> - Dedicación parcial. - Escasa formación docente, investigadora y gestora. - Escasez de doctores. Se ha avanzado a nivel de maestría. - Trabajan solos, no en equipo. - No participan en redes. Sólo una minoría. - Falta personal. <ul style="list-style-type: none"> - En la pública trabajan a tiempo completo y en la privada no. - No hay profesores a tiempo completo, trabajan por horas, por proyectos... discontinuidad. - Todo el profesorado es a tiempo parcial. - Apatía. - Falta continuidad, antigüedad en la Universidad. - Malos diseños de contratación. Es necesario abordarla de otra forma - Los profesores lo son por accidente, no por vocación. No son pedagogos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buen profesorado. Su formación es buena. - Personal capacitado para afrontar nuevos retos. - Profesorado comprometido con la misión de la universidad. - Consolidación de la planta docente. Sólida y estable. - Identificado con el Proyecto Educativo de la Sociedad. - Están bien formados en docencia, no tanto en investigación. - Personal de primera calidad
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Difícil encontrar buenos alumnos. - Pérdida de alumnos. - Dificultades económicas. - Al principio gran deserción. - Alumnos muy diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La formación integral que se ofrece a los alumnos logra profesionales más comprometidos con el entorno. - Mayor apertura para recibirlos. - Mayor atención a los estudiantes nuevos. - Sistema preventivo. - Los egresados son muy valorados y fácilmente empleados, muchos incluso salen colocados. - La atención a los alumnos, las tutorías. - Que se sientan mejor atendidos. - Aumenta el número de estudiantes en grado y postgrado.
Currículo: - Grados - Postgrados (Formación básica y continua).	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilizan el currículo, establecen itinerarios, optativas. - Escasa movilidad y dificultosa. - Estancamiento en los estudios de licenciatura. - Más innovación en los estudios de postgrado. - No hay reflexión profunda para la elaboración de planes de estudio y para que éstos se relacionen y vinculen. - No ha crecido la educación continua. - Hay que consolidar la formación continua: <ul style="list-style-type: none"> - La extensión universitaria - Falta pertinencia en la oferta de programas de estudio: no hay salud, ni medioambiente - Que los programas sean más pertinentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buenos planes de estudio. - Actualizados y homologados. - Acordes con las necesidades del entorno. - Se revisan y actualizan los programas. - Propuesta de formación integral. - La universidad tiene un plan y modelo de docencia. - E-learning – Educación a distancia, semipresencial. - Programas de estudios adelantados a la época. - Importancia y seriedad en los programas. - Programas acreditados. - Consolidados. - Buenos programas, competitivos. - Capacitan y emplean. - Postgrados con nivel adecuado respecto a los nacionales, no así con los extranjeros. - Maestrías fuertes, consolidadas, con reconocimiento y prestigio nacional.
Infraestructuras Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Medios didácticos caducos. - Faltan recursos e infraestructuras. - La pública cuenta con recursos del gobierno, la privada no. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instalaciones excelentes, se deben explotar más. - Buenas instalaciones. - Buenas infraestructuras (instalaciones, equipamiento, recursos). - Incluso reconocidas y valoradas por el entorno.

Uso de las TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Escaso uso de las TIC: - Falta formación y capacitación del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Innovación tecnológica. - Gran desarrollo e implantación de las TIC. - Uso creciente de las TIC en docencia, gestión e investigación. - Plataforma de información y docencia. - Más facilidad en los alumnos. Tienen todo en un "clic".
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Escasa investigación en la universidad. - Falta investigación, debe incrementarse y apoyarse. - Muy baja, escasa o nula. - Poco iniciada. - Requiere mucha atención, impulso y animación. - Existen impedimentos estructurales... que la dificultan. - Bajo uso de los laboratorios. - Poca inversión en Ciencia y Tecnología. 	
Economía Financiación	<ul style="list-style-type: none"> - La Universidad privada da la impresión de que es una Universidad cara y costosa. - La crisis dificulta el acceso. - No hay estructura de autofinanciación. - Al crecer, las posibilidades de ayuda disminuyen. - Desarrollo desigual: no producen programas, ni proyectos. - Hay que diversificar las fuentes de financiación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crear y ofrecer fuentes de financiación a los alumnos. - Se atiende a gente con escasos recursos. - Costo y pertinencia. - Mantiene la relación calidad – precio. - Se han ordenado más los fondos. - Programas de becas como: Erasmus mundi.
Estructura organizativa Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Los grupos de poder fragmentan la estructura organizativa. - Decisiones lentas debido al tamaño de la Universidad. - No hay un liderazgo que integre y proyecte. - Los directivos de las Universidades: <ul style="list-style-type: none"> - Falta formación específica. - Poco competentes. - Gobiernan muy verticalmente. - Estructura muy piramidal y centralizada. - Sin comunidad de referencia. - Estructura simple, reducida. - Muy cerrado en temas administrativos y no académicos. - Nadie le ha dicho y formado en la dirección. - No hay capacitación sistemática para crear conocimiento. - Estructura administrativa enorme, operan con poca gente. - La estructura organizativa se está quedando atrás. - Se carece de manuales de procedimientos. - Algunas unidades operativas funcionan de manera artesanal. - Mucha rigidez. - Mucha burocracia, excesiva. - La estructura formal: muy rígida, pesada y lenta. - Hay que organizar mejor al personal. - Desorden. - Tratan de ser más permeables y crear redes. 	<ul style="list-style-type: none"> - La relación de los religiosos, Hermanos de la Salle, titulares de la universidad, con todo el personal es muy buena y estimada. - El "contar con todos". - Su flexibilidad. - El dinamismo con el que se crean nuevos programas. - Gran experiencia administrativa. - Personal administrativo cualificado y con experiencia. - El asociacionismo. - Ser congruentes internamente. - Dotarse de mayor coherencia y coordinación interna. - Hay mucha confianza. - No "hay jefes". - Funcionamiento por consenso. - Se cuentan con muchos estudios estadísticos sobre el funcionamiento interno. - La creación de una nueva estructura. - Es una Universidad abierta, plural, diversa y ágil. - Tiene un buen staff, muy profesionalizado. - Hay aspectos no formales muy ricos, que hay que escuchar y analizar.
Comunicación Interna y externa	<ul style="list-style-type: none"> - La comunicación interna: - Falta información y comunicación. - Debe darse en todos los niveles de la organización. - Existen mecanismos de comunicación en los niveles superiores de la organización. - Falta de comunicación. - La estructura matricial lo requiere. - La comunicación externa: - Hay que comunicar más lo que se hace. - Es importante la promoción y difusión. 	

3.- De las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que has señalado, ¿QUÉ TE PARECE MÁS NUCLEAR Y ESTRATÉGICO ABORDAR?

Misión. Visión. Futuro Inmediato.	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar el papel de la universidad. - Reflexionar en qué áreas debemos y podemos ser fuertes. - Fortalecer sus competencias básicas. - Visualizar hacia dónde queremos ir. Plan estratégico. - Adaptar la universidad a las nuevas exigencias de la sociedad actual. - Incrementar el atractivo y la competencia de la universidad ante los nuevos retos.
Colaboración interna y con otras Universidades. Estructura organizativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor colaboración y cohesión interna para afrontar los retos y responder mejor a las necesidades del entorno. - Salir del aislamiento. - Establecer relación con otras universidades. - Impulsar los intercambios y la reciprocidad, dentro de las asociaciones universitarias, que es aún escasa e incipiente: <ul style="list-style-type: none"> - Red de Universidades Católicas. - Red de Universidades La Salle. - Colaborar. - Compartir. - Impulsar la dimensión internacional: Internacionalización de las universidades. - Compartir experiencias con otras universidades ahorra tiempo, da más fortaleza. - Descentralizar las estructuras. - Organizar mejor a las personas - Trabajar en equipo. - Dar tiempo para la generación de redes, para integrarse en los equipos. - Capacitar a los directivos: <ul style="list-style-type: none"> - En sus personas y en su formación. - Invertir tiempo y esfuerzo. - La estructura matricial requiere más responsabilidad en el directivo.
Colaboración con el entorno	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculación con el entorno, con la industria, con los núcleos de desarrollo transnacionales y con el sector público (gobierno, administraciones). - Apertura y atención al entorno. - Expansión.
Titulaciones y Programas de Estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer la vida académica de la universidad. - Crecer de forma más reflexiva y pausada, no tan aceleradamente. - Diversificar los programas de estudio. Innovar. - Impulsar las dobles titulaciones. - Establecer itinerarios para dobles titulaciones. - Crear titulaciones sostenibles y comprometidas con el entorno. - Consolidar el crecimiento. No generar más oferta. Lograr la acreditación. - Impulsar y dar crecimiento a la formación continua: formar, capacitar, emplear. - Apostar por la formación continua.
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar y fortalecer la figura del docente. - Mejorar su formación. - Capacitación/ Formación corporativa, institucional, docente, investigadora y personal. - Atender la calidad de vida del personal de la universidad, mejorar sus condiciones. - Encontrar profesorado competente. - Exponer proyectos exitosos, cómo se han elaborado. - Acreditar, buscar la excelencia.
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Captar alumnos. - El e-learning. La Educación a distancia o semipresencial. - La Educación Continua.
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsar, afianzar y fortalecer la investigación. - Pobre investigación.
Financiación	<ul style="list-style-type: none"> - La autofinanciación. Diversificar las fuentes de financiación: becas, donaciones, venta de productos/...
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en la comunicación interna. - Mejorar las redes y la comunicación. - Mejorar equipos y sistemas.

4.- Tu Universidad colabora con otras universidades:

- **Colaboración con otras universidades**

- La colaboración con otras universidades es prácticamente nula.
- Muy baja, escasa.
- Más que colaborar se compete.
- Falta mucho por hacer.
- Es medio baja la colaboración que se da.
- La valoración que dan es que se colabora en menos de un 10%.
- Muy limitada, puntual, discontinua.
- La vinculación no ha sido muy exitosa.
- Hay muchos convenios y pocos productos exitosos.
- Pocos convenios con universidades. Y los que existen son muy restrictivos y para acciones muy puntuales y de poco calado y compromiso.
- Poca colaboración con las universidades de la región. Muy competitivas.
- Esporádicamente con universidades extranjeras.
- Es más atractivo y beneficioso colaborar con universidades extranjeras (USA, Europa/...): movilidad de alumnos, movilidad de profesores, intercambio de programas, titulaciones conjuntas.
- No hay trabajo concreto conjunto.
- Sí, hay reciprocidad entre las Universidades Católicas.

- **Dificultades**

- Existen recelos.
- Se cierran sobre sí mismas.
- Son muy celosas.
- Hay desconfianza. Existe mucha cautela.
- Hay que desplazarse, supone tiempo, dinero (billetes, transporte, alojamiento, dietas, sustituciones).
- Resulta difícil contactar, identificar intereses comunes.
- Compiten entre sí, se reservan información, conocimiento, recursos, etc.
- En ocasiones compiten de forma desleal.

- **Perspectiva**

- Es posible empujar estas alianzas
- Estamos iniciando estos procesos
- Empezando líneas de colaboración
- Creando lazos
- En noviembre de 2007 se creó la red peruana de universidades católicas (10 Universidades) y esto ha posibilitado:
- Una mayor conciencia internacional de las universidades.
- Una mayor colaboración entre ellas:
 - Movilidad.
 - Docentes: mentorías, un profesor de aquí comparte la docencia.
 - Capacitación en laboratorios.
 - Becas para maestrías y doctorados.

- **Modalidades**

- Resulta más fácil colaborar:
- En lo académico.
- En la realización de prácticas.
- En estancias de estudiantes.
 - Contacto con profesores para impartir alguna conferencia o curso.
 - Se participa en asociaciones o conferencias nacionales de escuelas o facultades (ANFECA, ANFADE, ANFEIDAL/...).

- **Diferenciar la colaboración interna de la externa**

- Hay que diferenciarlas.
- Si no se colabora internamente (entre facultades o departamentos) es difícil colaborar con otros.

- **Colaboración entre Universidades de La Salle**

- Las universidades La Salle de México, en general, están supeditadas a la universidad La Salle de México-DF. Carecen de la autonomía suficiente para una gestión más libre y comprometida, para trazar su propio proyecto y plantear su misión.
- Más que una colaboración se da una relación de dependencia.
- En muchas ocasiones resulta más fácil colaborar con otras Universidades que con las de La Salle.
- Poca colaboración fuera de La Salle. Casi nula.
- Sí hay comunicación.
- Estamos en contacto.
- No hay colaboración de manera directa.
- Si hay algún intercambio académico, movilidad de alumnos, intercambiar programas...
- Con las universidades lasallistas me entristece la poca y dificultosa colaboración, muy celosos. Queda mucho camino por recorrer.
- Puntualmente con otra universidad La Salle (Por ejemplo: Bajío – Cancún: Maestrías por videoconferencias/...).

5.- ¿Qué DIFICULTADES encuentras en la colaboración entre Universidades?

- La situación de las personas.
- Falta de voluntad por colaborar.
- Hay que quitar la soberbia.
- Falta de claridad en los objetivos y procesos.
- La tendencia a ser “universidad núcleo”.
- El riesgo de “ser copiado”.
- Falta personal.
- Falta conocimiento y apoyo en los mandos intermedios.
- Necesidad de apertura Institucional. Las Instituciones son poco permeables.
- Se necesita más formación, con mejores experiencias y prácticas de trabajo en equipo; con ello, sería más factible la colaboración.
- Por “cultura” cuesta trabajar en equipo.
- Los directivos son muy celosos y competitivos, “agarran el mando y no lo sueltan”.
- A los directivos les cuesta delegar.
- Las diferentes visiones en el seno de la Universidad, entre las áreas administrativa, educativa y el área productiva.
- Carencia de los mecanismos internos para ello.
- El “Departamento de vinculación” hace un esfuerzo pero no es suficiente.
- El hacerlo cada uno por su cuenta no está bien visto.
- Faltan recursos. Las públicas tienen mucho dinero; las privadas de este tipo carecen de ayudas públicas.
- Las universidades públicas y privadas tienen intereses encontrados. Están enfrentadas.
- Seleccionar bien los procesos de colaboración: que sirvan, sean útiles, logren resultados, tengan efectos positivos dentro de la Institución.
- Barreras legales.
- La distancia.
- El idioma.
- La idiosincrasia.
- Los usos horarios.
- Diferencias territoriales.
- El tiempo y la dedicación.
- El coste
- La legislación vigente: Reconocimiento de títulos, de programas, de docentes...
- En la AIUL:
- Falta: más encuentros, ahondar en la vinculación, compartir. Colegialidad fingida.
- Sí hay colaboración en la alta dirección pero menos entre los mandos intermedios.
- Poca creatividad.
- El uso de las TIC. Falta formación; se debe facilitar el acceso; incrementar su uso, formar y orientar en ello, incorporar las herramientas específicas a los diferentes desarrollos y necesidades.
- La falta de tecnología en otras universidades.
- La inercia de cada universidad.
- La cultura que tienen impide el cambio (La universidad es muy conservadora).
- La legislación vigente.

5.1.- ¿Qué VENTAJAS encuentras en la colaboración entre universidades?

- Permite la movilidad académica, acceso a planes, programas con otras universidades.

- Es más fácil modificar, adaptar, contextualizar que hacerlo de nuevo.
- Se aprende y avanza más rápidamente.
- Se logra un mayor aprendizaje en menos tiempo.
- Tiene todas las ventajas. La colaboración facilita y hace posible todo.
- Se puede hacer investigación conjunta, que responde a problemas comunes.
- Nos podemos apoyar mucho. Hay cuestiones fáciles como estudios de mercado, avances tecnológicos.
- Se reducen los costes.
- Se potencia el trabajo en equipo; lo fortalece; le da seguridad.
- La aportación de unos y otros resulta enriquecedora. Enriquecimiento mutuo.
- Cada vez es necesario compartir más. Se tiende a que las universidades sean más interdependientes.
- Se subsana la parte de infraestructura o recursos: poder hacer prácticas en áreas de oportunidad que no tenemos.
- Las TIC posibilitan la colaboración y la lleva a cuotas impensables en otras épocas. Supera las barreras del espacio y el tiempo.
- Posibilita abordar trabajos comunes.
- Facilita la movilidad, contar con otras personas y recursos.
- Se comparten espacios, recursos, acciones formativas, conferencias, cursos.
- Se genera intercambio de profesores. Poder contar con profesores especialistas de renombre.
- Es indispensable, cada vez más.
- Facilita el intercambio. Fortalece y motiva.

6.- Colaboración con las EMPRESAS del entorno:

• SÍ COLABORA:

- La universidad participa más en proyectos tecnológicos, satisfaciendo así las necesidades en la región.
- Buena vinculación con la empresa: se realizan prácticas, estancias.
- Se viene haciendo. Existe gran vinculación.
- Se realiza de igual a igual.
- Existe vinculación con organismos públicos y privados.
- Existe gran relación con la empresa.
- Se da con un perfil bajo.
- Cada vez más empresas esperan y buscan más de la universidad.
- Es algo que se ha logrado. Hay convenios fuertes y significativos.
- Se cuenta con laboratorios en la propia empresa; comparten recursos.
- Algunos empresarios actúan de profesores asociados, vienen a la universidad a dar clase.
- Se viene colaborando con los colegios profesionales.
- Hay muchos convenios a través de las diferentes escuelas.
- No se podría hablar hoy de la universidad sin esta colaboración.

• NO COLABORA:

- No hay registro, ni seguimiento.
- Falta de colaboración.
- Falta trabajar más con otros. Queda mucho por hacer.
- No suele ser el punto fuerte.
- Existe poca formación a medida.
- Se tiene poca o nula investigación conjunta.
- Uno de los peligros es pensar que a través de ella se obtiene "mano de obra barata".
- En México el empresario no invierte en investigación. Lo ve como un coste.
- La universidad debería ser el centro de investigación y desarrollo de las empresas. Gestión, planificaciones estratégicas, mercado, técnica, puntos de venta.

• EN PROCESO:

- Estamos a mitad de camino.
- Muy frágil.
- Se han hecho muchos intentos, sin éxito significativo.
- La Triple Hélice no es suficiente para Latinoamérica: Hay que poner a los financieros como otro grupo, los medios de comunicación, los colegios y escuelas.

• DIFICULTADES:

- Resulta difícil en el sector ganadero, la seguridad es muy estricta.
- Obstaculiza el horario, el currículo...
- Falta consolidarla.
- Las relaciones dependen de las personas que dirigen las instituciones.
- La cultura empresarial de la zona es pobre. Es más una cultura de queja, 1% de emprendurismo.
- Tiene más validez y creatividad una investigación hecha en el extranjero y por extranjeros que las investigaciones realizadas aquí.

- **VENTAJAS:**

- Conviene colaborar ya que la empresa tiende a capacitar, incluso a acreditar.
- Resulta beneficioso para ambas. Ganan todos.
- Resulta interesante para que la formación sea más permanente.
- Se debe mantener la autonomía y misión de la universidad.

7.- Tu universidad está comprometida en el DESARROLLO LOCAL O REGIONAL.

- Se requiere más presencia universitaria.
- Se da un buen compromiso, adecuado.
- Conviene crear algún centro de atención comunitaria.
- Debe darse más coordinación. Sustentabilidad.
- Cada escuela o facultad debe ser un polo de desarrollo para la comunidad.
- La universidad tiene un compromiso social fuerte con la localidad.
- Buena conexión con el poder judicial, con los organismos del agua, con la cámara de comercio, asilos, ayuntamientos.
- Temas: Agua/suelo.
 - Contaminación ambiental por humanos.
- Es importante dar valor a los egresados.
- La universidad debe tratar de responder a las necesidades actuales y futuras.
- Se ha de participar en algunos comités locales/regionales.
- La universidad tiene su peso específico.
- Presencia en ferias, asociaciones agrícolas, ganaderas/...
- Escasa.
- Se está abriendo cada vez más.
- Es aún incipiente, está iniciándose.
- Empiezan a surgir convocatorias de colaboración: Gobierno – Universidad – Empresa.
- Hay que comprometerse más con el entorno:
 - *Asesorar a las personas pobres en el pago de impuestos.*
 - *Asesoría contable, fiscal, laboral, etc.*
- Resulta un poco dificultoso.
- Esto ha dificultado el apoyo gubernamental.
- Dificultades. ¿Qué va a ganar cada uno?
- Buscan apoyo económico. La pública lo logra, la privada no.
- Más dificultad con el Gobierno, con el Estado.
- Ayudar a las colonias con pocos recursos.
- La ciudad creció en el sector servicios.
- Totalmente comprometida.
- Sí pero con errores: lentitud, sentirnos dueños de la verdad.

8.- Elige una de cada dos alternativas y justifícalo.

8.1 Tu Universidad es PROACTIVA o REACTIVA

PROACTIVA (25 votos)	REACTIVA (7 votos)
<ul style="list-style-type: none"> - Se mejoran las TIC, la información, planes de estudio. - Sí, nos piden creatividad, emprender. - Muchos programas diseñados y no aplicados. - Demasiados adelantados o desvinculados. - Participan en proyectos de desarrollo económico y regional. - Hay un plan estratégico que se revisa cada 6 meses. - Muchas iniciativas. - Mejora continua. - Hay una cultura emprendedora. - Basta ver su estructura e infraestructura. - Campus bien pensado y gestionado. - Genera soluciones para responder a las demandas internas. - No se queda en el discurso, hace. - Al evaluarlas, el Consejo Nacional afirma que aquí “sudan” el altruismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí y no. - Escasos logros interesantes. - Falta de visión global. - Está más orientada hacia dentro de la universidad que hacia fuera y esto tiene un coste. - Escasean los contactos internacionales. - Más reactiva que proactiva. - Le falta incidir más en el mercado local, marcar líneas. - Apatía. Nos pesa la rutina. - No se trabaja por el emprendedurismo de los universitarios. - Nos llega el trabajo y lo hacemos. - Conviene levantar la vista y correr riesgos.

<ul style="list-style-type: none"> - Hay capacidad de adaptación a los cambios del entorno. - Se analizan, de continuo las demandas y necesidades. - Se hace proyectos en beneficio de la sociedad. - No lo es, trata de serlo. - Los directivos tienen ganas, pero están muy saturados con el día a día. - Participan en varias redes. - Buscan nuevas fuentes de financiación. 	
---	--

8.2 Tu Universidad está **FRAGMENTADA** o **COORDINADA Y CONJUNTADA**

FRAGMENTADA (21 votos)	COORDINADA Y CONJUNTADA (11 votos)
<ul style="list-style-type: none"> - Las decisiones más importantes se toman arriba. - Ningún directivo tiene autoridad. - Todo se centraliza en la Vicerrectoría Académica. - Se trabaja en paralelo. - No está clara la organización y la estructura. - Se desconocen incluso algunos eventos internos. - Hay muchas cosas por reestructurar. - Se desconoce el organigrama y la estructura organizativa. - Existen organismos muy rígidos. - Desconfianza para hablar, exponer las ideas, criticar constantemente. - "El tamaño de los escalones para acceder a ciertos niveles es diferente para unos que para otros". - Está fragmentada internamente y con el exterior. - Es tradicional pero hay cierta flexibilidad y actitud de colaboración. - Dependencia. - Muchos feudos - La estructura es matricial y compleja. No se entiende, conoce ni comprende, funciones duplicadas, está poco claro. - Hay que trabajarla más. - En transición larga. Ha durado mucho. - El cambio de autoridad no es fácil. - Falta integración, directrices... cada Escuela / Facultad va por su lado. - Hay desorientación, desánimo, desgaste. - Hay dificultades en lo concreto y operativo - Cada escuela es la unidad. Son unidades operativas. - Bien el rector, mal en vicerrector. - La estructura queda pequeña. - Hay espíritu de cuerpo que la cohesiona, pero es muy feudal. - Se esfuerza por dejar de ser feudal. - Es muy jerárquica. - Hay que delegar más. Proviene de estructuras muy centralizadas. - La ley te fuerza a estar en departamentos / facultades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Universidad cohesionada. - Liderazgo del rector. - Solidez. - Los religiosos son una autoridad y un símbolo. - Infraestructura adecuada y facilitadora. - Está coordinada y conjuntada en general. Más en lo que es "macro". - Se están iniciando procesos de descentralización. - Suele darse más hacia el interior, gracias al liderazgo de la dirección. - Se va trabajando la comunicación organizacional. - Hace 10 años se hacía un solo presupuesto, ahora existen presupuestos descentralizados.

8.3 Tu Universidad es igual a las demás o resulta ser una Universidad **ATRACTIVA Y COMPETITIVA**

IGUAL A LAS DEMÁS (0 votos)	ATRACTIVA Y COMPETITIVA (32 votos)
	<ul style="list-style-type: none"> - Muy buen ambiente. - Prestigio regional o nacional por la calidad de los egresados. - Valorar mucho la formación en valores y la formación integrada. - Cuentan con gran prestigio. En los primeros puestos de su entorno. - Tienen alta calidad. - Son un referente para las demás. - Son consideradas de las más importantes y han crecido excepcionalmente.

	<ul style="list-style-type: none"> - Cuentan con planes de estudios atractivos. - Se reconoce que luchan por los derechos humanos. - Poseen un gran compromiso con el entorno. - Tienen un diseño y desarrollo curricular competitivo y atractivo. - No son posibles algunos intercambios académicos por falta de compatibilidad. - Están muy bien posicionadas. Son muy importantes en la región. Por: <ul style="list-style-type: none"> - La diversidad de programas. - Las instalaciones. - Las actividades de formación. - Son atractivas y competitivas.
--	---

9.- En general, ¿qué CAMBIOS SE DEBEN DAR EN LA UNIVERSIDAD, para afrontar con éxito las NUEVAS DEMANDAS?

<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes <ul style="list-style-type: none"> - Dar más becas a los alumnos. - Mejorar y aumentar la movilidad estudiantil. - Programas académicos y profesorado: <ul style="list-style-type: none"> - Renovar los planes de estudio. - Flexibilizar el currículo. - Regular el crecimiento de la universidad. Diversificar postgrados. - Potenciar los títulos compartidos y reconocidos. - Considerar y valorar más las materias transversales a todas las titulaciones. - Apostar por la calidad académica. - Favorecer una formación más rigurosa. Solidez académica. - Trabajar la dimensión social. - Impulsar el programa de formación docente. - Ilusionar y motivar más a los maestros. Parecen tristes y dolidos con la vida. - Renovar la docencia, muy tradicional. - Dotarnos de mayor número de doctores. - Formar investigadores. - Estructuras y organización: <ul style="list-style-type: none"> - El papel y el ejercicio de la autoridad: más descentralizada, más delegada... - Dar formación a los directivos para que tengan una visión global, contextual y responder al entorno. - Aumentar la comunicación interna en ambas direcciones, más efectiva. - Descentralizar la administración. - Revisar la estructura, el organigrama. Excesivamente piramidal. - Trabajar más en equipo, crear redes internas. - Establecer redes de colaboración. Ampliar las existentes. - Consolidar los convenios de colaboración con universidades, con empresas. - Mejorar la calidad en los procesos administrativos. - Mejorar y aumentar la comunicación. - Posibilitar un proceso de racionalización que evite el desorden y la descoordinación. - Otras: <ul style="list-style-type: none"> - Diversificar las fuentes de financiación. Buscar nuevas fuentes. - Mejorar la planificación estratégica de la Universidad. - Diseñar e impulsar el plan estratégico. - Emplear las TIC teniendo en cuenta que son herramientas. No son la panacea. El reto está en su uso. - La internacionalización.
--

10.- ¿Qué CAMBIOS ORGANIZATIVOS se deben propiciar para mejorar y afrontar con éxito las nuevas demandas?

<ul style="list-style-type: none"> - Poseen una estructura ambigua. Semidepartamentalizada. - Tienen una vicerrectoría académica que está desbordada, atiende a muchas cosas.

- Se debe disminuir la burocracia.
- Conviene dar más agilidad a la gestión.
- Resulta importante agrupar, integrar y relacionar a los miembros y unidades de las universidades.
- **Debemos reestructurarnos.**
- Debe existir más transparencia y diálogo, más información.
- Hay que “socializar” la estructura actual.
- Deben trabajar más por procesos y no tanto por tareas y funciones.
- Ha de propiciarse una descentralización.
- Se debe flexibilizar la estructura. La organización debe dejar de ser vertical y pasar a ser horizontal.
- Trabajar el organigrama, es muy importante.
- Se ha de delegar y repartir responsabilidades.
- Tienen que clarificar las líneas de acción, la secuencia de mando, los protocolos y las rutinas a seguir.
- Deben proyectar imagen de equipo.
- Han de crear cuerpos colegiados.
- Conviene fortalecer la vinculación.
- Deben aumentar la confianza.
- Hay que ir dando pasos para crear departamentos transversales:
 - Por ejemplo: - De planificación.
 - De docencia – Modelo docente.
 - De evaluación. Calidad. Acreditación.
- Impulsar una mayor colaboración interna.
- Se deben crear redes.
- Hay que trabajar más interdisciplinariamente.
- No deben trabajar de forma dividida, fragmentada, en compartimentos estancos, por escuelas o facultades o por departamentos, independientemente.
- Que las facultades y departamentos tengan un papel más decisivo en la coordinación y planificación universitaria
- La fuerza y vitalidad de la universidad está en sus facultades y departamentos.
- Las facultades y departamentos deben estar más coordinados, deben tener más autonomía y capacidad de decisión.
- El cuerpo rectoral funciona al margen de los decanos de facultad y jefes de departamento.
- El equipo rectoral es muy reducido y piramidal.
- Hay que profesionalizar la organización.

11.- ¿Qué DIFICULTADES encuentras en la ACTUAL ESTRUCTURA ORGANIZATIVA de la Universidad?

- Hay una zona gris en la actual estructura organizativa.
- No se sienten corresponsables.
- Tienen una autoridad cuestionada.
- Deben superar los personalismos, las figuras.
- Conviene dividir las actividades de la vicerrectoría.
- Hay que mejorar la tecnología en la docencia – gestión.
- Debe existir más flexibilidad académica.
- Conviene disminuir la excesiva centralización.
- Hay que facilitar la excelencia académica.
- Se han de organizar reuniones mixtas.
- Se debe compartir información.
- Aparentemente está coordinada, pero realmente está descoordinado.
- No se trabaja en equipo.

12.- ¿PARTICIPA EN ALGUNA RED tu Universidad?

- Forman parte de asociaciones y organismos más que de redes.
- Más del 65% de los entrevistados afirman que sus universidades no participan en ninguna red, y si alguien lo hace es a título personal. Pertenecen más que a redes asociaciones.
- Falta visualizar proyectos donde haya un interés común y líderes con recursos, con capacidad de incorporar a otros.
- Se necesitan redes internas.

- Tienen reuniones trimestrales, cuatrimestrales, anuales.
- Utilizan herramientas: sitios colaborativos como "Share Point" de Microsoft.
- Cuando asisten a reuniones, congresos.
- Compartir algún producto (Por ejemplo: Maestría en Derecho Civil en Cancún desde León o titulación conjunta).
- Mantener contactos con otras Instituciones.
- Han intentado una red de investigadores.
- La universidad puede ser el centro de una red.
- Existe una red interna de "diseño curricular" en la que se trabaja en equipo.
- "Sería bueno hacerlo" Existe el deseo pero no se ha operativizado.
- Existen algunos acuerdos en Universidades extranjeras para dobles titulaciones, postgrados, títulos conjuntos.
- Estamos en muchas. Somos muy atractivos y participamos en muchas redes.

- Ejemplos de Redes en las que participan:
 - Mercatrónica (estatal).
 - Biomecánica (estatal).
 - FIMPES – acreditada.
 - AMIESIC universidad Inspiración.
 - AMIYES.
 - ILMES.
 - ABPN: Red privada virtual. Ofrecen cursos por videoconferencia.
 - RILSA.
 - La RELAL (Universidades La Salle de América Latina).
 - Red Compostela: Movilidad de personal administrativo
 - La Pontificia Universidad Católica de Perú capitanea la Red Peruana de Universidades que junto con la Universidad Cayetano Heredia refuerza ciertas áreas: Medicina, Biología, Odontología...
 - Redes de Estudiantes.
 - Red CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo): Sobre como mejorar la gestión de las Universidades, su acreditación
 - Acciones o actividades de algunas redes:
 - 7 Universidades que comparten los sistemas de admisión.
 - 7 Universidades que comparten el modelo de docencia y un sistema de evaluación docente.
 - Red de seguridad. Red de diseño gráfico (local). Diseño de desarrollo de eventos, construir colegio de diseñadores, foro de política de diseño en México.

• DIFICULTADES:

- Tienen bajos recursos económicos.
- Poseen baja dedicación el personal.
- Falta de conocimiento de las herramientas informáticas.
- No tienen conectividad permanente.
- Faltan objetivos claros y entendibles por todos.
- Debido al uso de unas herramientas estándares.
- Por el celo profesional, la envidia.
- Algunos ponen trabas que expresan así: "Prefiero que no salga a compartirlo".
- Debido a la falta de tiempo.
- Dada la falta de planificación.
- Son planificadas al margen de la institución universitaria.
- Dado que las personas, los directivos, ponen muchas pegs.
- Debido a la falta de capacidad.
- Tienen escasas Infraestructuras.
- Creen que no son productivas.
- Se limitan a intercambiar información.
- No tienen resultados específicos.
- No hay proyectos conjuntos.
- Existe desconocimiento. Falta de información.
- Nos consideramos competencia, siendo todas de La Salle.
- Cierta egoísmo y competencia insana.
- Existe falta de sensibilización, concentración, compromiso.
- Se da escasez de recursos. La universidad está dispuesta a ponerlos.
- Se da cierta resistencia al cambio.
- Por el cambio de paradigma que conlleva.
- Cada universidad ha de hacer su propio recorrido, "*nadie enseña a nadie*" (P. Freire)
- Hay que invertir en TIC, es escasa, se usa poco en gestión y comunicación.
- Facilitar el funcionamiento, uso y acceso de las TIC.
- Existe muy poca formación, capacitación en lo que es una red.
- Se necesitan asesores.
- Hay que dotarla de recursos.
- Se debe conjugar estructura y confianza.
- Apenas hay vínculos entre las diferentes Escuelas/ Facultades del mismo área de conocimiento.

- Las asociaciones son incipientes e inestables, quedan en lo formal y en las buenas intenciones.
- No se han “vinculado con las grandes ligas” para compartir programas, recursos, movilidad.
- Existe dificultad con el lenguaje: idioma y significados.
- Se tienen metas, valores, percepciones diferentes.
- Se necesita que alguien las impulse, que les de seguimiento y que exista un planteamiento claro.
- Hay que sensibilizar, informar, formar, capacitar.
- Hay que hacer varias cosas antes de constituir las y ponerlas en marcha.
- La poca apertura de los otros.
- En ocasiones los primeros pasos se vuelven tediosos, muy largos, piden papeles críticos o específicos y la gente/ instituciones terminan desanimándose o inhibiéndose.
- Se limitan a intercambiar información.

- **OBJETIVOS:**

- Trabajar temas de investigación
- Abordar proyectos juntos. Muchas veces se quedan en los intentos iniciales.
- Promover intercambios.
- Impulsar la innovación.
- Vincularse a otras.

* ¿Qué aportan las redes?

- Conocimiento y colaboración.
- Aprendemos unos de otros. Aprendizaje entre iguales.
- Los profesores “abren los ojos” descubren nuevos conocimientos y nuevos procesos, nuevas formas de pensar y hacer.
- Aún no valen para crear conocimiento de forma conjunta.

* Participación y Estabilidad

- Unos 250 – 300 profesores participan en redes en mi Universidad.
- El grado de estabilidad y continuidad de las redes, en general, es alto.
- Cada vez más, las personas que participan en redes son requeridas a formalizar esa participación para que sea una participación institucional y no individual.
- La participación no es costosa.
- Se cuenta con ayudas, subvenciones, concursos... que permiten financiar casi al 100% la participación en la red (viajes, dietas, material y honorarios).
- En Redes:
 - a) Institucionales (Rectores, Decanos de Facultad etc...)
 - b) De fondos concursales (persiguen realizar un trabajo o producto)
- Cuentan con:
 - 20 proyectos en la etapa 2 de ALFA, aprobados.
 - 60 proyectos en la etapa 1 de ALFA.
 - En la AECI, 4 programas aprobados de cooperación interuniversitaria.
 - En el grupo La Rábida (2 proyectos): redes de temática docente: módulos de curso, etc.
- Tienen un periodo de vida
- Al terminar el periodo del proyecto algunas redes continúan y se presentan a otra convocatoria.

- **Ámbito**

- La mayoría sin internacionales.
- Otros son nacionales.

- **Financiación**

- Los apoyos económicos son para fomentar los encuentros (coste del transporte, alojamiento, etc.) y no para los proyectos.

- **Cómo funcionan.**

- Cada red tiene su coordinador:
 - Consensuan el tema entre los miembros.

- Diseñan el proyecto.
- Plataforma donde los profesores pueden desarrollar su trabajo de forma compartida.
- A cada institución se le asigna una tarea.
- Hay una aceptación institucional:
 - Elevar un escrito al rector, que da su "Visto bueno", si así lo considera.
 - Carta, informe, autorización del departamento: solicitud, plazos ...
 - En investigación se necesita informe de la dirección de investigación.

• **Requerimientos.**

- Dependen de cada Red.
- Se cuenta el trabajo del profesor es la aportación de la universidad.
- Se asigna un fondo de dinero (entre 10000 \$ - 5000 \$ - o menos) para:
 - Movilidad.
 - Publicaciones.
 - Organización de reuniones.

• **¿Qué aporta la universidad?**

- No hay control.
- En investigación:
 - Los temas que están en su línea de investigación.
 - El profesor hace un trabajo que le beneficia a él y a su departamento... Falta por canalizar y mejorar la aportación a la universidad.

• **Herramientas.**

- Presenciales: Asistir a reuniones.
- Se coordinan a distancia: por email.

• **Logros**

- Muchos proyectos han generado impactos.
- Promover que participen y se incorporen a esta "maya internacional".

• **Estructura para dinamizar y organizar la participación en redes.**

- En la Universidad contamos con la oficina de cooperación, que es la responsable de las redes, formada por:
 - Un jefe
 - Un asistente.
 (Ambos a tiempo completo)
- Desde el curso 1999 / 2000 se viene participando en redes y dándoles apoyo.
- Y la oficina funciona con la nueva estructura desde 2004.

ANEXO 4:
Cuestionario cuantitativo y cualitativo.

ANEXO 4A:

Jueces que valoraron y validaron el cuestionario.

1	Andrés Govela Gutiérrez Rector de la Universidad La Salle Bajío-León-México. Miembro de la AIUL (Asociación Internacional de Universidades La Salle). Presidente de la Red ILMES (Instituciones Lasallistas Mexicanas de Educación Superior).
2	Gustavo Ramírez Ex-Rector de la Universidad La Salle Noroeste-Sonora-México. Ex-Director Regional de la AIUL (Asociación Internacional de Universidades La Salle).
3	Alejandro Tiana Ex-Vicerrector de la UNED. Ex-Secretario de Estado de Educación. Director de OEI. Madrid-España.
4	Javier Marrero Acosta Ex-Vicerrector de la ULL. Ex-Decano de la Facultad de Educación de la ULL. Catedrático. La Laguna. Tenerife.
5	Guillermo Domínguez Fernández Decano de la Facultad de Ciencias Sociales-UPO-Sevilla. Experto en Dirección y Organización educativa. Impulsor de redes universitarias.
6	Joaquín Gairín Sallán Ex-Decano de la Facultad de Educación de la UAB. Catedrático y Jefe del Departamento de Pedagogía Aplicada UAB-Barcelona. Investigador principal de un grupo de I+D+i sobre la Gestión del Conocimiento en Red. Autor de diversas publicaciones sobre organización y gestión de Centros, redes, cambio organizacional, etc.
7	Eduardo Ismodes Decano de la Facultad de Ciencias e Ingeniería. Pontificia Universidad Católica de Perú-PUCP-Lima-Perú
8	Manuel Lorenzo Delgado Catedrático de la Universidad de Granada (UGR). Granada. Investigador y experto en Organización y gestión educativa. Autor de numerosas publicaciones sobre organización educativa y liderazgo educativo.
9	Félix González Jiménez Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).
10	Julio Cabero Almenara Catedrático de la Universidad de Sevilla (US). Experto y con varias líneas de investigación en las TIC.
11	Juan Manuel Escudero Muñoz Catedrático de la Universidad de Málaga (UM).

ANEXO 4B:
Resultados finales de la validación del
cuestionario por los jueces.

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Indica tu nombre: **RESULTADOS FINALES VALORACIÓN JUECES**

Te pido que evalúes los diferentes ítems del cuestionario (en color rojo), según la tabla adjunta a cada uno de ellos (en color negro)

Pon una **X**, tacha o colorea la valoración correspondiente a cada ítem:

	SI		NO	
	1	2	3	4
UNIVOCIDAD: Si se entiende o no la pregunta.	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
PERTINENCIA: Si la pregunta tiene relación con el objeto de estudio.	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
IMPORTANCIA: Si la pregunta es significativa.	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho

- Por último, si quiere recibir el informe final, con los resultados alcanzados y las conclusiones obtenidas, te ruego marques con una “X” la casilla siguiente:

▪ Sí quiero recibir el informe: ☐

Cuestionario sobre la Organización de Redes de Universidades para la gestión y creación de conocimiento organizativo.

El **objetivo de la investigación** es estudiar las tendencias de la Universidad en los próximos años (2015) y analizar qué cambios organizativos y estructurales se deben producir en ellas para afrontar dichos retos y ver qué se debería modificar en las actuales estructuras organizativas de las Universidades para propiciar y facilitar una mayor colaboración entre ellas, compartiendo sus competencias básicas y creando redes interuniversitarias que les permitan avanzar y crecer con mayor eficacia, pertinencia y fortaleza; y a su vez, llegar a crear redes de conocimiento.

El **Cuestionario** está dividido en cinco partes:

- 1.- **Rasgos personales y de tu Universidad, Escuela o Facultad.**
- 2.- **Nuevo rol, misión y tendencias de la Universidad**
- 3.- **Rasgos estructurales de funcionamientos y gestión de tu Universidad, Escuela o Facultad.**
- 4.- **Redes organizativas universitarias.**

Análisis de una red que conozcas y si no, di cómo querías que funcionase esa red.

- 5.- **Creación y gestión de conocimiento organizativo a través de las redes.**

Interesa tu opinión sincera.

Contesta desde la realidad que vives y no desde lo que deseas.

CÓMO RESPONDER:

- Pon una **X** o tacha la respuesta correcta
- O bien da una valoración según la escala (evita en lo posible los valores intermedios)

1	2	3	4
Completamente en desacuerdo Muy bajo Muy poco Nunca	 Bajo Poco Pocas veces	 Alto Bastante Casi siempre	Totalmente de acuerdo Muy alto Mucho Siempre

ENVIAR LA RESPUESTA A:

- Una vez cumplimentado el cuestionario enviar el archivo por correo electrónico a:

ja.ojeda@lasallecampus.es

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1.- RASGOS PERSONALES Y DE TU UNIVERSIDAD / ESCUELA O FACULTAD

1.- Identifica a qué grupo perteneces: (Señala con una X lo que corresponda)

	UNIVOCIDAD	PERTINENCIA			IMPORTANCIA		
1.1	10			3.5			3.4
1.2	10			3.5			3.4
1.3	10			3.5			3.4
1.4	10			3.5			3.4

2	El número de años de tu experiencia docente en tu Universidad es	años	10					3.1				3.5
3	El número de años de tu experiencia investigadora en la Universidad son ¿En qué áreas o temas?	años	10					3.1				3.5

4	El número de años de tu experiencia directiva o gestora en la Universidad Son ¿En qué puestos?	años		10					3.5			3.7
		SI	NO	10					3.5			3.8
5	¿Has formado o formas parte de alguna red interuniversitaria? (tacha la respuesta correcta) ¿En cuáles?											

6	Eres miembro de una Universidad La Salle	SI	NO	8	2				3,2			2,8
7	Señala a qué Región pertenece tu Universidad (Tacha la respuesta correcta)	~Europa ~África ~América del Norte ~Latinoamérica y El Caribe ~Asia ~Oceania		8	2				3.2			2.8
8	El ámbito de actuación y proyección de tu Universidad es (Tacha la respuesta	Local		8	2				3.2			3.3
		Estatad		8	2				3.2			3.3

correcta)		Internacional	8		2		3.2		3.3	
-	Local (si sólo se circunscribe a las localidad donde se ubica)									
-	Estatal (si tiene desarrollos en otros puntos del Estado o Nación									
-	Internacional (si tiene desarrollos internacionales)									

9.- ¿Qué grado de autonomía te concede tu Universidad en cuanto miembro de la misma en... (Valora tu respuesta)

		UNIVOCIDAD				PERTINENCIA				IMPORTANCIA			
9.1	Tu labor docente	1	2	3	4	9	1		3.4			3.3	
9.2	Tu labor investigadora	1	2	3	4	10			3.4			3.2	
9.3	La gestión de proyectos	1	2	3	4	10			3.4			3.3	
9.4	La toma de decisiones	4	2	3	4	7	3		3			3.4	
9.5	La gestión presupuestaria	1	2	3	4	10			3.4			3.1	
9.6	¿En qué otros campos te conceden autonomía?					10			2.8			3.2	

10.- Valora el nivel de competencia en el conocimiento y uso de las TIC'S, en los miembros de tu Universidad, en los siguientes aspectos

10.1	El nivel de formación alcanzado es:	4	2	3	4	8	2	2.6				3	
10.2	En el uso que se hace de las TIC'S en la docencia	4	2	3	4	8	2		3			2.8	
10.3	En el uso que se hace de las TIC'S en la gestión universitaria	4	2	3	4	8	2		3			2.8	
10.4	En el uso que se hace de las TIC'S en la investigación	4	2	3	4	8	2		3			2.7	
10.5	En el uso que se hace de las TIC'S para la elaboración	4	2	3	4	8	2		3			3	
10.6	En el uso que se hace de las TIC'S para la gestión del conocimiento	4	2	3	4	8	2		3			3	
10.7	En qué aspectos falta formación												
10.8	¿Qué otros usos se hacen de las TIC'S?												
						8	2		3.2			3.1	
						8	2		3.2			2.8	

11.- La Universidad está financiada con (Señala con una X lo que corresponda)

		UNIVOCIDAD		PERTINENCIA			IMPORTANCIA		
41.1	Fondos públicos	10				3.3			3
41.2	Aportación de los estudiante y/o sus familias	8	2			3.3			3
41.3	Donaciones de particulares o empresas	10				3.3			3
41.4	Fondos Internacionales (Banco Mundial, CEE, etc..)	10				3.3			3
41.5	Venta de productos y servicios, generados por la propia Universidad	10				3.3			3
41.6	Señala otros:	10				3.3		2.2	

2- NUEVO ROL, MISIÓN Y TENDENCIAS DE LA UNIVERSIDAD

42.- ¿En cuál de estos escenarios ubicarías a tu Universidad? (Pon una **X** donde se ubicaría)

42.1	Sociedad Industrial , como una factoría educativa, con un currículo reproductor o conductista	7	3			3.3				3	
42.2	Sociedad de la Información , que demanda organizaciones inteligentes o que aprenden y con un currículo cognitivista de procesamiento de la información y toma de decisiones	7	3			3.3				3	
42.3	Sociedad del Conocimiento , con un currículo basado en ejes y competencias transversales, que demandan colaboración y formación de redes	5	5			3.3			2.5		
Justifica y da razones de tu respuesta		5	5		2.5				2.7		

13.- El papel de las Instituciones de Educación Superior está cambiando. Valora qué papel desempeña tu Universidad actualmente:

		UNIVOCIDAD		PERTINENCIA			IMPORTANCIA		
		8	2						
13.1	Defensora de formas de conocimiento culturalmente reverenciadas	1	2	3	4				3
13.2	Productora de mano de obra especializada y asociada a las necesidades laborales	1	2	3	4				3
13.3	Agente de cambio y desarrollo social	1	2	3	4				3.1

13.4	¿Cuál otro?	7	3			3.2			3
------	-------------	---	---	--	--	-----	--	--	---

14.- Respecto a la misión de la Universidad, en tu Universidad (Valora la respuesta)

14.1	En qué grado está definida y clara	1	2	3	4	10			3			3.1	
14.2	En qué grado es conocida por todos los agentes	1	2	3	4	10			3			3.1	
14.3	En qué grado es asumida y compartida por todos	1	2	3	4	10			3			3.1	
14.4	En qué grado ha sido elaborada participativamente	1	2	3	4	10			3			3.1	
¿Qué crees que queda por hacer al respecto?		7	3			2.5					2.5		

15.- Ordena por orden de importancia los cuatro ejes fundamentales en la misión de la Universidad según la realidad actual de tu Universidad ordenándolos de más a menos prioritario (1 más prioritario, 4 menos prioritario)

15.1	Docencia	10				3.6			3.6
------	----------	----	--	--	--	-----	--	--	-----

15.2	Investigación		10				3.6			3.6	
15.3	Innovación		9	1			3.6			3.6	
15.4	Servicio		9	1			3.6			3.6	

16.- ¿Qué grado de autonomía tiene y usa la Universidad?

					UNIVOCIDAD	PERTINENCIA			IMPORTANCIA		
16.1	¿Qué grado de autonomía le otorga el marco legislativo del País				10			3.6			3.4
16.1.1	¿En qué aspecto la legislación vigente otorga más autonomía?—(Valora tu respuesta)										
	1.- En el diseño de Planes o Programas de Estudio				10			3.7			3

	2.- En la gestión	4	2	3	4	10				3.6			3.4
	3.- En la organización de la estructura organizativa y su funcionamiento	4	2	3	4	10				3.6			3.4
	4.- En la búsqueda de financiación	4	2	3	4	10				3.5			3.4
	5.- En el uso de la financiación	4	2	3	4	10				3.5			3.4
	6.- ¿En qué otros aspectos?					10				3.7			3.5
16.2	Al margen de la autonomía que le otorgan ¿en qué grado la ejerce ?	1	2	3	4	9	1			3.6			3.3
16.2.1	¿En qué aspecto ejerce más autonomía?					9	1			3.7			3.4

17.- Valora la existencia de estos elementos comunes de Instituciones de Educación Superior exitosas, en tu Universidad:

17.1	Un núcleo de dirección fortalecido	1	2	3	4	9	1			3.1			3.3
17.2	Establecimiento de nuevos vínculos con el entorno	1	2	3	4	9	1			3.1			3.3
17.3	Diversificación de las fuentes de financiación	1	2	3	4	9	1			3.1			3.3

17.4	Difundir el espíritu emprendedor	1	2	3	4	9	1		3.1		3.3
17.5	Adepción de una cultura emprendedora que según Clark supone que las instituciones afronte el cambio de la cultura organizacional.	1	2	3	4	6	4		2.6		2.8
17.6	¿Qué otro elemento exitoso se debería incluir?	1	2	3	4	8	2		2.7		3.3

18.- Valora estos Modelos emergentes de universidad en tu Institución Universitaria:-

		UNIVOCIDAD				PERTINENCIA				IMPORTANCIA		
18.1	Universidades que actúan como núcleos de los sistemas de innovación regional, la creación de redes entre productores de conocimiento y usuarios.	4	2	3	4	7	3		2.7		2.7	
18.2	Universidades que crean departamentos/institutos en las localidades más importantes de las regiones en las que se encuentran.	4	2	3	4	8	2		2.8		2.7	
18.3	Universidades que crean centros en otros países y regiones, a través de inversión extranjera directa, para intervenir en la generación de conocimiento y recursos de esas otras regiones.	4	2	3	4	7	3		2.7		2.7	
18.4	Razona la respuesta:					5	5		2.4		2.5	

3.- RASGOS ESTRUCTURALES DE FUNCIONAMIENTO Y GESTIÓN, DE TU UNIVERSIDAD/ ESCUELA O FACULTAD

19.- ¿Cómo defines globalmente a tu Universidad? (Valora cada uno de estos rasgos)

19.1	Proactiva (frente a reactiva) Toma la iniciativa a las demandas y necesidades, responde pronto y con creatividad y responsabilidad.	1	2	3	4	8	2			3.1			3.2	
19.2	Colaborativa (frente a independiente y aislada) Tiene abiertas muchas líneas de colaboración con otras Instituciones y con el entorno, convenios firmados y estructuras y recursos que lo facilitan e impulsan.	1	2	3	4	8	2			3.1			3.2	
19.3	Conjuntada / Coordinada (frente a fragmentada) Posee un nivel medio o alto de coordinación entre los diferentes niveles y órganos de la organización, entre las diferentes Escuelas, Facultades o Departamentos	1	2	3	4	8	2			3.1			3.2	
19.4	Atractiva y competitiva (frente a igual a todas) Goza de prestigio, tiene reconocimiento social, busca la excelencia y está muy demandada.	1	2	3	4	7	3			3			3	
19.5	Razona la respuesta:					7	3		2.7			2.7		

20.- El dinamismo que está siguiendo actualmente tu Universidad es: (Elige uno de los tres)

20.1	Mantener y conservar sus logros		8	2			3		2.6		
20.2	En proceso de cambio y evolución para adaptarse a las nuevas demandas		7	3		2.8			2.8		
20.3	Replanteándose sus objetivos, reestructurándose, reconvirtiéndose, inventándose y creándose de forma nueva y más pertinente		7	3			3.2		2.8		
Justifica tu elección:			3	2		2.4			2.4		

21.- Entre los miembros de la Universidad, en qué grado se fomenta, impulsa o premia:

					UNIVOCIDAD	PERTINENCIA			IMPORTANCIA		
21.1	Su mayor formación, cualificación y aprendizaje				10			3			3.3
21.2	Su trabajo en equipo y su actitud de colaboración				10			3.2			3.3
	- dentro de la Universidad										
	- Hacia fuera de la Universidad				10		2.7				3.3

21.3	Su espíritu y capacidad emprendedora e innovadora					1	2	3	4	10			3.2		3.3
21.4	Su compromiso e implicación en el desarrollo local o regional					1	2	3	4	10			3.1		3.3
21.5	¿Qué otras cuestiones se fomentan, impulsan o premian a los miembros de tu Universidad?									10		2.5			3.2

22.- La Universidad, a la hora de organizar el trabajo, lo realiza.... (Valora la respuesta)

22.1	Trabajando en equipo	4	2	3	4	8	2		2.4			2.5			
22.2	Impulsando los equipos interdisciplinarios	4	2	3	4	8	2		2.4			2.5			
22.3	Organizando el trabajo en torno a procesos o flujos, mas que en torno a tareas y funciones	4	2	3	4	8	2		2.4			2.5			
22.4	Poniendo el énfasis en las competencias de las personas, más que en la especialización funcional	4	2	3	4	8	2		2.4			2.5			
22.5	Razona la respuesta:					7	3		2			2.3			

23.- Respetto a la estructura organizativa de la Universidad:

23.1	¿Cuál es el tipo de estructura organizativa que mejor la define? (Jerárquica simple, funcional, divisional, matricial, árbol...) Nómbrela:	5	3	2.7				2.7		
23.2	Valora la actual estructura de la Universidad según los siguientes rasgos (Valora la respuesta)									
	1.- Flexible, adaptable	9	1		3.6				3.7	
	2.- Dinámica, en continua mejora	9	1		3.6				3.7	
	3.- Horizontal, plana	9	1		3.6				3.7	
	4.- Descentralizada	9	1		3.6				3.7	
	Justifica tu valoración:	8	2	2.8					3	
23.3	Consideras que es necesario cambiar la actual estructura organizativa de la Universidad para mejor responder a las nuevas demandas y necesidades de la Sociedad del Conocimiento (Valora tu respuesta)	8	2	2.5					3.2	
	¿En qué aspectos?									
23.4	Valora en qué medida es necesario introducir formas más profesionalizadas de gobierno y de gestión institucional	7	3		3.3				3.7	

23.5	En qué medida las estructuras organizativas de la Universidad favorecen la colaboración	1	2	3	4	8	2			3				3.7	
	1.- Forman o posibilitan crear redes de intercambio	4	2	3	4	8	2			3.3				3.7	
	2.- Forman o posibilitan crear redes de transferencia de conocimiento	4	2	3	4	8	2			3.2				3.7	
	3.- Forman o posibilitan crear redes de generación conjunta de conocimiento	4	2	3	4	8	2			3.3				3.7	
	4.- ¿Qué otras?						8	2		3.5				3.5	

24.- Si combinamos la autonomía profesional de la academia y su participación en el gobierno/gestión institucional, se obtiene cuatro modelos de gestión universitaria. Valora cada uno de ellos según la realidad de tu Universidad:

24.1	Modelo colegial: proporciona la base más adecuada de la tradición universitaria. Alta autonomía profesional y alta participación en el gobierno	1	2	3	4	10				3.8				3.8	
------	--	---	---	---	---	----	--	--	--	-----	--	--	--	-----	--

24.2	Modelo gerencial: la participación de la academia en el gobierno y la gestión es menor y la autonomía profesional se halla limitada por el cumplimiento de las funciones contratadas. La autoridad va de arriba hacia abajo y hay menos instancias de consulta y representación	1	2	3	4	10				3.8			3.8	
24.3	Modelo emprendedor: el centro de gravedad no está puesto en la representatividad de las funciones de autoridad sino en su efectividad y eficiencia	1	2	3	4	10				3.8			3.8	
24.4	Modelo burocrático: admite grados altos de autonomía de la profesión académica pero su participación institucional se organiza dentro de un conjunto minuciosamente reglado de funciones y campos de competencia	1	2	3	4	10				3.8			3.8	
24.5	Razona tu respuesta:					6	4		2.4				2.4	

4.- REDES ORGANIZATIVAS UNIVERSITARIAS

25.- Globalmente valora el grado de colaboración de tu Universidad con...

25.1	Otras Universidades					UNIVOCIDAD		PERTINENCIA				IMPORTANCIA			
	a) Locales	1	2	3	4	10				3.6				3.7	

	b) Estatales	1	2	3	4	10				3.7			3.8
	c) Internacionales	1	2	3	4	10				3.7			3.8
25.2	Las Empresas	1	2	3	4	10				3.7			3.8
25.3	La Administración Pública (Ayuntamiento, Estado...)	1	2	3	4	10				3.7			3.8
25.4	El entorno, participando en el Desarrollo Local / Regional	1	2	3	4	10				3.7			3.8
25.5	¿Con qué otras entidades?					9				3.3			3.2

26.- Tu Universidad, Facultad o Departamento participa en:

26.1	Foros, conferencias	4	2	3	4	10				3.5			3.5
26.2	Asociaciones o Redes para compartir información	4	2	3	4	10				3.5			3.5
26.3	Redes para compartir buenas prácticas, productos o servicios	4	2	3	4	10				3.5			3.5
26.4	¿Qué otras?					10				3.4			3.4

27.- La presencia y participación en redes

					UNIVOCIDAD		PERTINENCIA			IMPORTANCIA	
27.1	Qué grado de importancia tiene en tu Universidad	1	2	3	4	9	1		3.6		3.5
27.2	Está muy extendida, está presente y participa en muchas redes	1	2	3	4	9	1		3.6		3.5

28	La Universidad, ¿dispone de algún/os responsable/s para coordinar e impulsar la participación y el trabajo en redes?	SI	NO	10				3.3			3.3
28.1	¿Cuántos son?					9	1		3.2		3.2
28.2	¿Cuáles son sus roles y funciones?					6	4	2.7		2.6	

29.- ¿De qué tipo son las redes en las que participa tu Universidad. (Valora tu respuesta)?

29.1	Homogéneas (Igual temática, misma cualificación de sus miembros)	1	2	3	4	6	4	2.5		2.8	
29.2	Heterogéneas (Diferente temática, diferente cualificación de sus miembros)	1	2	3	4	6	4	2.5		2.8	
29.3	Otras					6	4	2.5		2.8	

30.- ¿Qué comporta la participación en redes? (Pon una X en las respuestas que consideres que precede)

30.1	Un cambio en la cultura organizativa de la Universidad		10						3.5				3.5
30.2	Un cambio en la estructura organizativa de la Universidad		10						3.5				3.5
30.3	Un cambio en la dedicación personal		10						3.5				3.5
30.4	Reconocimiento, valoración		10						3.5				3.5
30.5	Incentivo		10						3.5				3.5
30.6	Formación específica para el trabajo en red		10						3.4				3.5
30.7	Asesoramiento		10						3.4				3.5
30.8	Supervisión		10						3.4				3.5
30.9	Otras ¿Cuáles?		10						3.4				3.5

31.- ¿Qué dificultades encuentras a la hora de participar y colaborar en redes?

[illegible]

32.- ¿Qué beneficios aporta a la Universidad?

	8	2	2.2				3.2
--	---	---	-----	--	--	--	-----

33.- Uso de las TIC'S en la Creación y Gestión del Conocimiento sobre Gestión Universitaria. Las TIC'S permite a los directivos y personal de la Universidad:

33.1	La clasificación y organización del conocimiento	9	1		2.5					3.4
33.2	Su gestión	9	1		2.5					3.4
33.3	Su transferencia	9	1		2.5					3.4
33.4	Realizar un trabajo colaborativo	6	2		2.1					3
33.5	Construir e impulsar "comunidades de aprendizaje"	6	2		2.1					3
33.6	Otros:	4	2	1.8						3

APLICA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS A UNA RED QUE CONOZCAS Y SI NO, DI CÓMO QUERRÍAS QUE FUNCIONASE ESA RED.

34.- Indica de esa RED (Señala lo que proceda)

		UNIVOCIDAD		PERTINENCIA			IMPORTANCIA	
34.1	Si participas actualmente en dicha red	10		2.5			2.5	
34.2	Si has participado en ella en el pasado	10		2.5			2.5	
34.3	Cómo me gustaría que funcionase	6	4	2.4			2.4	

35.- Completa brevemente estos datos:

35.1	Indica su nombre:	8	2		2.6			2.7	
35.2	Indica su dirección web o postal:	8	2		2.7			2.7	
35.3	Explica brevemente su estructura organizativa (órganos de gobierno, participantes...)	8	2			3			3
35.5	Describe brevemente su funcionamiento	8	2			3			3
35.6	Cuenta con financiación y de qué tipo (pública, privada, donaciones o subvenciones, etc.)	8	2			3			3

36.- De esa red, valora el grado en el que alcanzan las siguientes características

36.1	Reciprocidad: (Cuando el apoyo, (realización de intercambios y transacciones) entre los integrantes de la red es mutuo entre las partes)	1	2	3	4	10				3.7			3.8	
36.2	Cooperación: (Expresa el grado de compromiso que la red puede establecer, tiene que ver con la posibilidad del pasar del "yo" al "nosotros")	1	2	3	4	10				3.7			3.8	
36.3	Horizontalidad: (Es decir, no existe una estructura jerarquizada en donde unos tienen más o menos importancia que otros)	1	2	3	4	10				3.7			3.8	
36.4	Confianza: (Sin ella no será posible la comunicación, la integración y en definitiva la colaboración)	1	2	3	4	10				3.7			3.8	
36.5	Razona tu respuesta:					5	2			3.1			2.7	

37.- ~~Ámbito de la red:~~ (Pon una **X** donde proceda)

		UNIVOCIDAD		PERTINENCIA			IMPORTANCIA		
		8	2		2.7			2.8	
37.1	Local								
37.2	Estatal	8	2		2.7			2.8	
37.3	Regional/ Continental	8	2		2.7			2.8	
37.4	Mundial	8	2		2.7			2.8	

38.- Tamaño / Amplitud / Nivel de Implicación:

38.1	1.- Número de personas que participan aproximadamente.				10				3.1		2.8	
	2.- Número de Instituciones que participan aproximadamente.				10				3.1		2.8	
38.2	Valora su nivel de implicación:				5	3			3.1		2.4	
	Justifica la respuesta:				5			2.4			2.7	

39.- Tipo:

39.1	Es una red homogénea (Por la temática que aborda y por los participantes convocados)	1	2	3	4	9			3.1			3.1	
39.2	Es una red heterogénea (Por la diversidad de temas, pertenecientes a distintas Áreas de conocimiento y por la variedad de los participantes)	1	2	3	4	9			3.1			3.1	

40.- Qué herramientas emplea: (Pon una **X** donde proceda)

40.1	Plataforma virtual	10							3.1			3.4	
40.2	Recursos sincrónicos (videoconferencias, Chat...)	10							3.1			3.4	
40.3	Recursos diacrónicos (foros, documentos compartidos...)	10							3.1			3.4	
40.4	Otros:	7	3						3.2			3.4	

41.- ¿Cuál es la modalidad de participación en la red? (Señala con una **X** lo que proceda)

		UNIVOCIDAD		PERTINENCIA			IMPORTANCIA		
41.1	Presencial								
41.2	Virtual								3.4
41.3	Semipresencial (Combina lo presencial con lo virtual)								3.4
41.4	¿Cuál es la periodicidad de las reuniones presenciales o de las interacciones virtuales?								3.1
41.5	Participan todos o hay miembros numéricos sólo. Valora con un porcentaje de 0 a 100 el grado de participación que se consigue (ya sea de presencias o interacciones).								3.5

42.- ¿Cuál es la finalidad de la red? (Valora según corresponda)

42.1	Informativa	1	2	3	4	10				3.2			3.2	
42.2	Compartir experiencias, buenas prácticas	1	2	3	4	10				3.2			3.2	
42.3	Formación, actualización	1	2	3	4	10				3.2			3.2	
42.4	Transferir conocimientos	1	2	3	4	10				3.2			3.2	
42.5	Generar conjuntamente nuevos conocimientos	1	2	3	4	10				3.2			3.2	
42.6	Otras:					8	2			3			3	

43.- ¿A qué estatus pertenecen sus miembros? (Pon una **X** donde proceda)

		UNIVOCIDAD		PERTINENCIA			IMPORTANCIA		
43.1	Rectores, Vicerrectores		10			3.4			3
43.2	Directores, Decanos o sus Equipos		10			3.4			3

43-3	Docentes		10				3.4			3	
43-4	Investigadores		10				3.4			3	
43-5	Personal de Administración y Servicios		10				3.4			3	
43-6	Otros:		7	3			3			2.6	

44.- La participación es: (Pon una **X** donde proceda)

44.1	A título individual (No se asiste en representación)	10					3.2			3.5	
44.2	A título representativo (Se va en nombre de la Institución, Universidad, Facultad, Departamento o Equipo)	10					3.2			3.5	
44.3	Explica detalladamente el modelo que seguirás:	6	4		2.1				2.6		

45.- Qué importancia das a... (Valora la respuesta)

45.1	Lo que se aporta a la red	1	2	3	4	10				3.5			3.6
45.2	Lo que se recibe de la red	1	2	3	4	10				3.5			3.6

46.- De lo recibido en la red en la que participas

46.1	Cómo valoras el uso que se hace en el Departamento, Facultad y/o Universidad	1	2	3	4	10					3.7		3.7
46.2	Justifica la respuesta:	8	2							3.5			3.5

47.- Pon algunos ejemplos de actividades habituales o extraordinarias de la red en la que participas

UNIVOCIDAD		PERTINENCIA			IMPORTANCIA	
9	1			3		

5.- CREACIÓN Y GESTIÓN DE CONOCIMIENTO ORGANIZATIVO A TRAVÉS DE LAS REDES.

48	La Universidad produce nuevos conocimientos sobre gestión universitaria.	1	2	3	4	10					3.2			3.5	
	¿Cuáles?														
						10					3.5			3.5	

49	La Universidad organiza y clasifica el conocimiento organizacional que tiene y el que genera.	1	2	3	4	9	1				3.4			3.3	
	¿De qué manera?														
						8	1				3.3			3.3	

50.- Los objetivos estratégicos que se pretenden lograr con la gestión del conocimiento, según Ramírez de Francia, aplicados al conocimiento de la gestión universitaria en red son: (Valora en la medida que se procuran o consiguen)

50.1	Innovación: Búsqueda de nuevas ideas y modelos organizativos	1	2	3	4	10				4			4
50.2	Competencia: Trabajar las capacidades y las experiencias de los miembros de la Universidad	1	2	3	4	10				4			4
50.3	Capacidad de respuesta: Proporcionando a las persona acceso a la información que necesitan en cada momento oportuno	1	2	3	4	10				4			4
50.4	Productividad: Capturando y almacenando otros conocimientos para minimizar la duplicidad de esfuerzos	1	2	3	4	10				4			4
50.5	Razona tu respuesta:					4	5		3				3

51.- Fuentes de conocimiento sobre gestión universitaria en red:

						UNIVOCIDAD		PERTINENCIA			IMPORTANCIA		
51.1	En qué grado la Universidad tiene identificada las fuentes de conocimiento	1	2	3	4	9				3.6			3.5
51.2	¿Cuáles son las principales fuentes que usáis?					9	1			3.5			3.5

52.- Estructura responsable de la Gestión del Conocimiento:

52.1	La Universidad dispone de alguna persona o unidad responsable del proceso de Creación y Gestión del Conocimiento	SI	NO	9					3.4				3.4
------	--	----	----	---	--	--	--	--	-----	--	--	--	-----

52.2	¿Cuáles son su rol y sus funciones?	9				3.5			3.4	
------	-------------------------------------	---	--	--	--	-----	--	--	-----	--

53.- Transferencia de conocimiento:

53.1	En qué medida la Universidad es capaz de transferir el conocimiento organizativo sobre gestión universitaria, a otra Universidad, intercambiándolo y compartiéndolo.	1	2	3	4	8	2			4		3.8	
53.2	¿De qué forma?					10				4			4

54.- La Gestión del Conocimiento está previsto en los Planes Institucionales:

54.1	En los diferentes proyectos y planes de la Universidad, en sus planes de mejora y estratégicos, está previsto la Gestión del Conocimiento, su creación y transferencia.	1	2	3	4	10					3.7			4
54.1	¿Cuáles?					10					3.7			4

		UNIVOCIDAD	PERTINENCIA		IMPORTANCIA	
--	--	------------	-------------	--	-------------	--

55	Los procesos de Gestión del conocimiento se reflejan en los productos y servicios que ofrece la Universidad.	1	2	3	4	10					4				4
	¿Cuáles?					10					3.6				3.6

56.- Competencias básicas:

56.1	¿La Universidad tiene identificada sus competencias básicas, aquellas en las que es más competente, en la que es capaz de gestionar y crear nuevos conocimientos?	1	2	3	4	10					3.8			3.8	
56.2	¿Cuáles son los principales?					10					3.6			3.6	

57.- Propiedad Intelectual

En la Universidad la Propiedad Intelectual está valorada, articulada y protegida		SI	NO	10				3.5			3.5
--	--	----	----	----	--	--	--	-----	--	--	-----

ANEXO 4C:

Cuestionario final.

Cuestionario sobre la Organización de Redes de Universidades para la gestión y creación de conocimiento.

El objetivo de la investigación es estudiar las tendencias de la Universidad en los próximos años (2015) y analizar qué cambios organizativos y estructurales se deben producir en ellas para afrontar dichos retos y ver que se debería modificar en las actuales estructuras organizativas de las Universidades para propiciar y facilitar una mayor colaboración entre ellas, creando redes interuniversitarias que les permitan avanzar y crecer con mayor eficacia, pertinencia y fortaleza; y a su vez, llegar a crear redes de conocimiento.

El **Cuestionario** está dividido en cinco partes:

- 1.- Rasgos personales y de tu Universidad, Escuela o Facultad.
- 2.- Nuevo rol, misión y tendencias de la Universidad
- 3.- Rasgos estructurales de funcionamientos y gestión de tu Universidad, Escuela o Facultad.
- 4.- Redes organizativas universitarias.

Analizar una red que conozcas y si no, decir cómo querrías que funcionasen las redes.
- 5.- Creación y gestión de conocimiento organizativo a través de las redes.

Interesa tu opinión sincera.

Contesta desde la realidad que vives y no desde lo que deseas.

CÓMO RESPONDER:

- Pon una **X** o tacha la respuesta correcta
- O bien da una valoración según la escala (evita en lo posible los valores intermedios)

1	2	3	4
Completamente en desacuerdo	Bajo	Alto	Totalmente de acuerdo
Muy bajo	Poco	Bastante	Muy alto
Muy poco	Pocas veces	Casi siempre	Mucho
Nunca			Siempre

ENVIAR LA RESPUESTA A:

- Una vez cumplimentado el cuestionario enviar el archivo por correo electrónico a:

ja.ojeda@lasallecampus.es

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1.- RASGOS PERSONALES Y DE TU UNIVERSIDAD / FACULTAD O ESCUELA

1.- Identifica a qué grupo perteneces: (Señala con una **X** lo que corresponda)

1.1	Rector o Presidente o miembro del Equipo de Gobierno	
1.2	Director , Decano/ Jefe de Escuela, Facultad o Departamento o miembro del Equipo	
1.3	Profesor/ Investigador	
1.4	Personal de Administración y Servicios	

2.-	El número de años de experiencia docente en la Universidad son	años
3.-	El número de años de experiencia investigadora en la Universidad son ¿En qué áreas o temas?	años
4.-	El número de años de experiencia directiva o gestora en la Universidad son ¿En qué puestos?	años

5.-	El ámbito de actuación y proyección de tu Universidad es: (Tacha la respuesta correcta) - Local (si sólo se circunscribe a las localidad donde se ubica) - Estatal (si tiene desarrollos en otros puntos del Estado o Nación) - Internacional (si tiene desarrollos internacionales)	Local
		Estatal
		Internacional

6.- ¿Qué grado de autonomía te concede tu Universidad en cuanto miembro de la misma en...

(Valora tu respuesta)

6.1	Tu labor docente	1	2	3	4
6.2	Tu labor investigadora	1	2	3	4
6.3	La gestión de proyectos	1	2	3	4
6.4	La gestión presupuestaria	1	2	3	4
6.5	¿En qué otros campos te conceden autonomía?				

7	Valora qué nivel tienes en el conocimiento y uso de las TIC'S	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

2- NUEVO ROL, MISIÓN Y TENDENCIAS DE LA UNIVERSIDAD**8.- El papel de las Instituciones de Educación Superior está cambiando.****Valora qué papel desempeña tu Universidad actualmente:**

8.1	Transmisora de conocimientos.	1	2	3	4
8.2	Generadora de nuevos conocimientos.	1	2	3	4
8.3	Productora de mano de obra especializada.	1	2	3	4
8.4	Agente de cambio y desarrollo social.	1	2	3	4
8.5	¿Cuál otro?				

9.- Ordena por orden de importancia los cuatro ejes fundamentales en la misión de la Universidad según la realidad actual de tu Universidad ordenándolos de más a menos prioritario:

(1 más prioritario, 4 menos prioritario)

9.1	Docencia	
9.2	Investigación	
9.3	Innovación	
9.4	Servicio	

10.- Qué grado de autonomía tiene y usa la Universidad:

10.1	¿Qué grado de autonomía le otorga el marco legislativo del País	1	2	3	4
10.2	Al margen de la autonomía que le otorgan ¿en qué grado la ejerce?	1	2	3	4
10.3	¿En qué aspectos ejerce o debería ejercer más autonomía?				

11.- Valora la existencia de estos elementos comunes de Instituciones de Educación Superior exitosas, en tu Universidad:

11.1	Un núcleo de dirección fortalecido	1	2	3	4
11.2	Establecimiento de nuevos vínculos con el entorno	1	2	3	4
11.3	Diversificación de las fuentes de financiación	1	2	3	4
11.4	Adoptar una cultura emprendedora	1	2	3	4

11.5	¿Qué otro elemento exitoso se debiera incluir?
------	--

3.- RASGOS ESTRUCTURALES DE FUNCIONAMIENTO Y GESTIÓN, DE TU UNIVERSIDAD/ ESCUELA O FACULTAD

12.- ¿Cómo defines globalmente a tu Universidad? (Valora cada uno de estos rasgos)

12.1	Proactiva (frente a reactiva) Toma la iniciativa a las demandas y necesidades, responde pronto y con creatividad y responsabilidad.	1	2	3	4
12.2	Colaborativa (frente a independiente y aislada) Tiene abiertas muchas líneas de colaboración con otras Instituciones y con el entorno, convenios firmados y estructuras y recursos que lo facilitan e impulsan.	1	2	3	4
12.3	Conjuntada / Coordinada (frente a fragmentada) Posee un nivel medio o alto de coordinación entre los diferentes niveles y órganos de la organización, entre las diferentes Escuelas, Facultades o Departamentos	1	2	3	4
12.4	Atractiva y competitiva (frente a igual a todas) Goza de prestigio, tiene reconocimiento social, busca la excelencia y está muy demandada.	1	2	3	4

13.- El dinamismo que está siguiendo actualmente tu Universidad es: (Elige uno)

13.1	Mantener y conservar sus logros	
13.2	Replanteándose sus objetivos, reestructurándose, reconvirtiéndose, inventándose y creándose de forma nueva y más pertinente	

14.- Entre los miembros de la Universidad, en qué grado se fomenta, impulsa o premia:

14.1	Su mayor formación , cualificación y aprendizaje	1	2	3	4
14.2	Su trabajo en equipo y su actitud de colaboración...				
	- hacia dentro de la Universidad	1	2	3	4
14.3	- hacia fuera de la Universidad	1	2	3	4
14.4	Su espíritu y capacidad de emprendedurismo e innovación	1	2	3	4
14.5	Su compromiso e implicación en el desarrollo local o regional	1	2	3	4

15.- Respecto a la estructura organizativa de la Universidad

15.1	Valora la actual estructura de la Universidad según los siguientes rasgos (Valora la respuesta)				
	1.- Flexible, adaptable	1	2	3	4
	2.- Dinámica, en continua mejora	1	2	3	4
	3.- Horizontal, plana	1	2	3	4
	4.- Descentralizada	1	2	3	4
15.2	En qué medida las estructuras organizativas de la Universidad favorecen la colaboración.	1	2	3	4

16.- Si combinamos la autonomía profesional de la academia y su participación en el gobierno/gestión institucional, se obtienen cuatro modelos de gestión universitaria. Valora cada uno de ellos según la realidad de tu Universidad:

16.1	Modelo colegial: proporciona la base más adecuada de la tradición universitaria. Alta autonomía profesional y alta participación en el gobierno	1	2	3	4
16.2	Modelo gerencial: la participación de la academia en el gobierno y la gestión es menor y la autonomía profesional se halla limitada por el cumplimiento de las funciones contratadas. La autoridad va de arriba hacia abajo y hay menos instancias de consulta y representación	1	2	3	4

16.3	Modelo emprendedor: el centro de gravedad no está puesto en la representatividad de las funciones de autoridad sino en su efectividad y eficiencia	1	2	3	4
16.4	Modelo burocrático: admite grados altos de autonomía de la profesión académica pero su participación institucional se organiza dentro de un conjunto minuciosamente reglado de funciones y campos de competencia	1	2	3	4

4.- REDES ORGANIZATIVAS UNIVERSITARIAS.

17.- Globalmente valora el grado de colaboración de tu Universidad con...

17.1	Otras Universidades				
	a) Locales o regionales	1	2	3	4
	b) Estatales	1	2	3	4
	c) Internacionales	1	2	3	4
17.2	Las Empresas	1	2	3	4
17.3	La Administración Pública (Ayuntamiento, Estado...)	1	2	3	4

18.- La presencia y participación en redes

18.1	Qué grado de importancia tiene en tu Universidad	1	2	3	4
18.2	Está muy extendida, está presente y participa en muchas redes	1	2	3	4

19	La Universidad, ¿dispone de algún/os responsable/s para coordinar e impulsar la participación y el trabajo en redes?	SI	NO
----	--	----	----

20.- ¿Qué comporta la participación en redes? (Pon una **X** en las respuestas que consideres que precede)

20.1	Un cambio en la cultura organizativa de la Universidad	
20.2	Un cambio en la estructura organizativa de la Universidad	
20.3	Un cambio en la dedicación personal	
20.4	Reconocimiento, valoración	
20.5	Incentivo	
20.6	Formación específica para el trabajo en red	
20.7	Asesoramiento	
20.8	Supervisión	
20.9	Otras, ¿Cuáles?	

APLICA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS A UNA RED QUE CONOZCAS Y SI NO, DI CÓMO QUERRÍAS QUE FUNCIONASE ESA RED.

21.- Indica de esa RED: (Señala con una **X** lo que proceda)

21.1	Si participas actualmente en dicha red.	
21.2	He participado en una red	

22.- Completa brevemente estos datos

22.1	Explica brevemente su estructura organizativa (órganos de gobierno, participantes...)
------	--

22.2	Describe brevemente su funcionamiento
22.3	Cuenta con financiación y de qué tipo (pública, privada, donaciones o subvenciones, etc.)

23.- De esa red, valora el grado en el que alcanzan las siguientes características:

23.1	Reciprocidad: (Cuando el apoyo, (realización de intercambios y transacciones) entre los integrantes de la red es mutuo entre las partes)	1	2	3	4
23.2	Cooperación: (Expresa el grado de compromiso que la red puede establecer, tiene que ver con la posibilidad del pasar del "yo" al "nosotros")	1	2	3	4
23.3	Horizontalidad: (Es decir, no existe una estructura jerarquizada en donde unos tienen más o menos importancia que otros)	1	2	3	4
23.4	Confianza: (Sin ella no será posible la comunicación, la integración y en definitiva la colaboración)	1	2	3	4

24.- Tamaño / Amplitud / Nivel de Implicación

24.1	Número de personas que participan aproximadamente	
24.2	Número de Instituciones que participan aproximadamente	

25.- Tipo

25.1	Es una red homogénea: (Por la temática que aborda y por los participantes convocados)	1	2	3	4
------	---	---	---	---	---

25.2	Es una red heterogénea : (Por la diversidad de temas, pertenecientes a distintas áreas de conocimiento y por la variedad de los participantes)	1	2	3	4
------	--	---	---	---	---

26.- Qué herramientas emplea (Pon una **X** donde proceda)

26.1	Plataforma virtual	
26.2	Recursos sincrónicos (videoconferencias, Chat...)	
26.3	Recursos diacrónicos (foros, documentos compartidos...)	

27.- ¿Cuál es la modalidad de participación en la red? (Señala con una X lo que proceda)

27.1	Presencial	
27.2	Virtual	
27.3	Semipresencial (Combina lo presencial y lo virtual)	
27.4	¿Cuál es la periodicidad de las reuniones presenciales o de las interacciones virtuales?	

28.- ¿Cuál es la finalidad de la red? (Valora según corresponda)

28.1	Informativa	1	2	3	4
28.2	Compartir experiencias, buenas prácticas	1	2	3	4
28.3	Formación, actualización	1	2	3	4
28.4	Transferir conocimientos	1	2	3	4
28.5	Generar conjuntamente nuevos conocimientos	1	2	3	4

29.- La participación es:

29.1	A título individual (No se asiste en representación)	
29.2	A título representativo (Se va en nombre de la Institución, Universidad, Facultad, Departamento o Equipo)	

30.- Qué importancia das a... (Valora la respuesta)

30.1	Lo que se aporta a la red. (De tu Universidad a las demás Universidades)	1	2	3	4
30.2	Lo que se recibe de la red. (De las demás Universidades a tu Universidad)	1	2	3	4
30.3	Lo recibido en la red en la que participas, ¿cómo valoras el uso que se hace de ello, en el Departamento, Facultad y/o Universidad.	1	2	3	4

31.- Pon algunos **ejemplos de actividades habituales o extraordinarias** de la red en la que participas:

--

5.- CREACIÓN Y GESTIÓN DE CONOCIMIENTO ORGANIZATIVO A TRAVÉS DE LAS REDES

32.1	La Universidad produce nuevos conocimientos sobre la gestión universitaria? (Valora la respuesta)	1	2	3	4
32.2	¿Cuáles?				

33.1	La Universidad organiza y clasifica el conocimiento organizacional que tiene y el que genera. (Valora la respuesta)	1	2	3	4
33.2	¿De qué manera?				

34.- Los objetivos estratégicos que se pretenden lograr con la gestión del conocimiento, aplicados al conocimiento de la gestión universitaria en red son: (Valora la medida que se procuran o consiguen)

34.1	Innovación: Búsqueda de nuevas ideas y modelos organizativos	1	2	3	4
34.2	Competencia: Trabajar las capacidades y las experiencias de los miembros de la Universidad	1	2	3	4
34.3	Capacidad de respuesta: Proporcionando a las persona acceso a la información que necesitan en cada momento oportuno	1	2	3	4
34.4	Productividad: Capturando y almacenando otros conocimientos para minimizar la duplicidad de esfuerzos	1	2	3	4

35.- Fuentes de conocimiento sobre gestión universitaria en red:

35.1	En qué grado la Universidad tiene identificada las fuentes de conocimiento	1	2	3	4
35.2	¿Cuáles son las principales fuentes que usan?				

36.- Estructura responsable de la Gestión del Conocimiento:

36.1	La Universidad dispone de alguna persona o unidad responsable del proceso de Creación y Gestión del Conocimiento.	SI	NO
------	---	----	----

36.2	¿Cuáles son su rol y sus funciones?
------	-------------------------------------

37.- Transferencia de conocimiento:

¿En qué medida la Universidad es capaz de transferir el conocimiento organizativo sobre gestión universitaria, a otra Universidad, intercambiándolo y compartiéndolo?	1	2	3	4
---	---	---	---	---

38.- La Gestión del Conocimiento está previsto en los Planes Institucionales:

La Gestión del Conocimiento está prevista en los diferentes proyectos y planes de la Universidad, en sus planes de mejora y/o estratégicos.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

39.-	Los procesos de Gestión del Conocimiento se reflejan en los productos y servicios que ofrece la Universidad.	1	2	3	4
------	---	---	---	---	---

40.- Competencias básicas:

40.1	¿La Universidad tiene identificada sus competencias básicas , aquellas en las que es más competente, en la que es capaz de gestionar y crear nuevos conocimientos?	1	2	3	4
40.2	¿Cuáles son las principales?				

41.- Propiedad Intelectual:

En la Universidad la Propiedad Intelectual está valorada, articulada y protegida	SI	NO
--	----	----

ANEXO 4D:

Carta al Rector.

Estimado amigo:

Soy Director del Área de Educación del Parque de Innovación de Servicios a las Personas La Salle, Campus Madrid, España, y estoy realizando una investigación para la Tesis Doctoral sobre: **“La Organización en Redes de las Universidades, para la Gestión y Creación de Conocimiento”**

El **objetivo de la investigación** es estudiar las **tendencias de la Universidad** en los próximos años (2020) y analizar qué cambios organizativos y estructurales se deben producir en ellas para afrontar dichos retos y ver **qué se debería modificar en las actuales estructuras organizativas de las Universidades** para propiciar y **facilitar una mayor colaboración entre ellas**, compartiendo sus competencias básicas y **creando redes interuniversitarias** que les permitan avanzar y crecer con mayor eficacia, pertinencia y fortaleza; y a su vez, llegar a crear redes de conocimiento.

Este estudio **no tiene fines lucrativos, sino meramente académicos**. Le garantizamos la mayor confidencialidad de los datos obtenidos. Dichos datos serán tratados de forma conjunta y no individual.

Por otro lado, la contestación del cuestionario adjunto les ofrece la posibilidad de **disponer de un informe final, con los resultados alcanzados y las conclusiones obtenidas**.

DESTINATARIOS DEL CUESTIONARIO EN SU UNIVERSIDAD:

Como máximo, 12 personas relevantes de la Universidad:

- Grupo **A**: Rector/Presidente y 2 miembros de su **Equipo Rectoral o Equipo de Gobierno (3)**
- Grupo **B**: **3 Directores, Decanos o Jefes de Escuela, Facultad o Departamento o Equipo. (3)**
- Grupo **C**: **3 Profesores** (especialmente si tienen experiencia de trabajo en redes interuniversitarias). **(3)**
- Grupo **D**: **3 Personal de Administración y Servicio** (especialmente si tienen experiencia de trabajo en redes interuniversitarias). **(3)**

Instrucciones de uso:

- Es un cuestionario online, necesita un ordenador con conexión a Internet, hacer clic en el siguiente **enlace** e introducir su **clave**.
- Debe elegir el idioma en el que va a contestar (inglés, francés o español)
- Rellenar el cuestionario le llevará entre 10 y 15 minutos.
- Es importante su reflexión y sus aportaciones, le ruego conteste las preguntas abiertas.
- Si debe interrumpirlo, hay una opción que le permite salir, guardarlo y luego retomar el cuestionario para finalizarlo y enviarlo.

Enlace y claves de acceso:

(Para facilitar la asignación de las claves, le ofrezco esta tabla, para su uso interno)

	Enlace	Clave	Destinatario
Grupo A			
Grupo B			
Grupo C			
Grupo D			

Por último, si quiere recibir el **informe final, con los resultados alcanzados y las conclusiones obtenidas**, le ruego me responda este correo y marcando con una X la casilla siguiente:

- Sí quiero recibir el informe:

☐

Sería conveniente que me enviara un email informativo al inicio y otro al finalizar el cuestionario por parte de todos los destinatarios de su universidad.

El plazo máximo para contestar los cuestionarios es a finales del mes de Junio de 2009.

Si le surge alguna duda o quiere consultar algún aspecto, no dude en ponerse en contacto conmigo. Quedo a su entera disposición.

Le estoy muy agradecido por la atención prestada y por su colaboración. MUCHAS GRACIAS.

Atentamente,

Juan Antonio Ojeda

